

**ГОУ ВПО «КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина»**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 5(15) 2009 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 0 9**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5(15) 2009 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 «Об-
разование и саморазвитие» входит в пе-
речень научных изданий, рекомендуемых
ВАК Российской Федерации для публика-
ции материалов диссертаций по педагогике
и психологии.

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 20.10.2009.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 14,75.

Тираж 1000 экз. Заказ 10-09/04-3

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61.

E-mail: citlogos@mail.ru

www.logos.press.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И. Андреев – доктор педагогических
наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогике Казанского государственного
университета, председатель Поволжского
отделения РАО, Заслуженный деятель на-
уки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В. Андреева – доктор педагогических
наук, доцент кафедры журналистики Ка-
занского государственного университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

Л.А. Казанцева – доктор педагогических
наук, профессор кафедры педагогики Ка-
занского государственного университета;

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

В.П. Зелеева – кандидат педагогических
наук, доцент кафедры педагогики Казан-
ского государственного университета.

Технический секретарь

Э.Г. Галимова

Тел. (843) 231-54-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Е.В. Асафова

Ключевые слова: экологическая культура, саморазвитие, студенты, воспитание, педагогическая поддержка.

В настоящее время происходит осмысление нового подхода к совершенствованию качества образования, основой которого в педагогическом процессе выступает создание условий для самораскрытия человека, постоянного личностного и профессионального роста [4], когда в ходе обучения и воспитания повышается заинтересованность в реализации творческого потенциала и постоянном саморазвитии, актуализированы все самопроцессы. Такое образование становится залогом успешности выпускников вузов. Успешная жизненная самореализация личности любого квалифицированного специалиста возможна, если человек имеет жизненную цель, осознает свои способности и интересы, обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими полно реализовать себя в деятельности и общественных отношениях [6]. Имея в виду понятие «самоактуализирующаяся» личность, сущность которого раскрыта В.И. Андреевым [1], следует подчеркнуть взаимосвязь самоактуализации и творчества человека в процессе постановки и разрешения все более сложных задач и проблем. В то же время развитие творческой индивидуальности студента в высшем учебном заведении находится в соответствии с современной (инновационной) моделью образования, предполагающей выстраивание индивидуальной образовательной траектории при активном участии самого обучающегося в этом процессе [5].

Образовательно-воспитательный комплекс имеет значительный социальный и духовно-нравственный потенциал для повышения культуры студентов, будущих выпускников, и экологической культуры как ее составляющей.

Известный педагог XX века, академик Российской академии образования Б.Т. Лихачев, рассматривает экологическую культуру личности в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности. Кроме того, экологическая культура рассматривается как один из способов саморазвития личности, развития человеческого в человеке [7].

Развитие экологической культуры, которая в наши дни приобретает статус государственного образовательного стандарта, в процессе обучения, в том числе, вузовского, является оптимальной формой экологического воспитания.

Социокультурное значение экологического воспитания состоит в том, что оно способствует развитию интеллектуальной и духовной сферы личности, опыта социальных отношений и системы ценностей во взаимоотношениях с окружающей природой и людьми.

Среди основных идей в системе воспитания [8] наиболее значимыми для развития экологической культуры студентов, на наш взгляд, являются следующие:

- развитие студентов нужно осуществлять не только ориентируясь на ближай-

ший социум, но и помогая осознать проблемы всего человечества, ощутить свою сопричастность к природе и обществу, ответственность за них;

- гармоничность общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития способствует творческому становлению человека в своей жизнедеятельности;

- эффективность овладения общечеловеческой и профессиональной культурой зависит от разнообразия и продуктивности значимой для личности деятельности.

Считается, что неуспехи в системе экологического воспитания связаны с определенными мировоззренческими осложнениями. Следовательно, для решения задачи повышения качества экологического образования и воспитания необходима переориентация ценностей, установок и поведения людей в отношении к окружающей природе.

Для организации эффективной системы экологического образования и воспитания необходимо решение проблемы экологизации сознания людей, экологизации общественных отношений [7]. Экологическое сознание как составная часть индивидуального и общественного сознания служит базисом высокой экологической культуры, а его структурными элементами являются знания, убеждения и навыки в области взаимодействия человека с природой.

Убеждения, коррекция которых происходит в студенческом возрасте, в первую очередь, в процессе учебно-воспитывающей деятельности в высшей школе, обуславливают ценностные ориентации и установки людей, их сознательное, ответственное отношение к природе и, в конечном счете, определяют поведение личности. Ценностные ориентации личности в системе воспитания приобретают особое значение: в них аккумулируется жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека и во многом определяющий его взаимоотношения с другими людьми и миром.

Экологическая культура формируется в интеграции трех направлений: экологического сознания, нравственно-эстетического и деятельностно-практического отношения. Принимая во внимание многокомпонентность экологической культуры, мы считаем, что личностно-ценностное отношение к природе является одной из наиболее важных ее составляющих, в том числе, в период ее развития в высшей школе.

Экологическая культура, или экологическая направленность, личности преподавателя является одним из условий повышения экологической культуры студентов. Она означает наличие таких характеристик у преподавателя, как экологическая ответственность, экологическая активность, что связано с участием в экологическом просвещении, других видах экологической деятельности. Педагогическая ориентация на саморазвитие экологической культуры студентов предполагает осуществление в обучении гуманистического подхода, который направлен на формирование гуманных взаимоотношений между участниками процесса, на развитие сотрудничества, сотворчества. Главным критерием результативности такого образования является качество целостного человека, знания которого совпадают с его бытием, мысли – с переживаниями, намерения – с поступками [8].

Дальнейшее повышение экологической направленности преподавателей высшей школы будет способствовать реализации задач экологического воспитания в вузе и совершенствованию подготовки молодых специалистов.

Однако готовность преподавателя к осуществлению экологизации обучения как составной части процесса гуманизации не всегда достаточна. Гуманизация образования способствует пониманию особой формы отношения человека к окружающему миру и себе, своей деятельности в нем. Экологизация образования, в свою очередь, предполагает проявление гуман-

ного отношения не только к окружающим людям, но и к природе.

Экологизация образования, предполагающая решение задач экологического воспитания, рассматривается как актуальная современная тенденция в образовательных системах.

Мы показали, что экологизация как естественно-научных дисциплин, так и предметов гуманитарного цикла (на примере курса «Педагогика») в вузе способствует повышению экологической культуры студентов, которая является частью общей культуры личности и значима для последующей профессиональной деятельности [3]. Использование экологического потенциала естественнонаучных и гуманитарных дисциплин обеспечивает формирование у будущего специалиста личного положительного отношения к окружающей среде, устойчивость его социальной и профессиональной позиции. В то же время междисциплинарные задачи в обучении стимулируют мотивацию учения студентов.

В 2006/07, 2007/08 и 2008/09 учебных годах мы изучали особенности развития экологической культуры у студентов фа-

культета географии и экологии Казанского госуниверситета. Для этого была использована разработанная нами ранее диагностическая методика самооценки личностных качеств (6-балльная шкала, где 0,1,2,3,4,5,6 означают разную степень выраженности качества) [2]. Показано, что студенты, обучающиеся по специальности «Метеорология», «Физическая и экономическая география», «Геоэкология» ниже оценивают развитие своей экологической культуры и составляющих ее компонентов по сравнению со студентами, получающими специальность «Экология», «Природопользование» (рис. 1).

Учебная программа по курсу «Педагогика» предусматривает выполнение студентами самостоятельной работы при наличии консультационной помощи со стороны преподавателя. В частности, предлагается выполнение проектно-творческих работ по экологической тематике, например, «Роль семьи в развитии ценностного отношения к природе», «Преемственность в экологическом воспитании: школа – вуз», «Пути повышения экологической культуры в вузе» и пр., с результатами которых студенты выступают на семинарах.

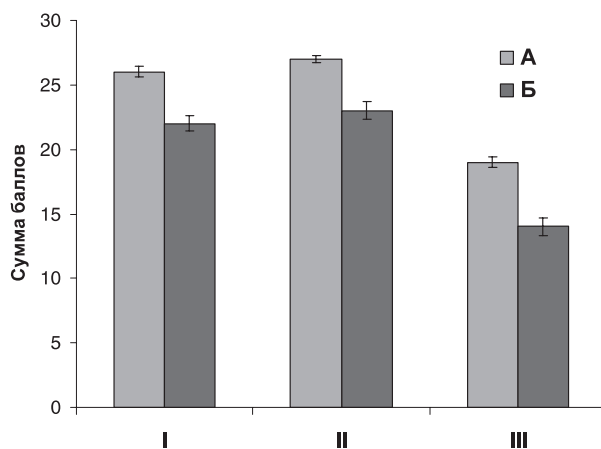


Рис. 1. Оценка саморазвития экологической культуры студентами факультета географии и экологии КГУ: I – экологические знания и представления, II – экологическая сознательность (убеждения, установки), III – экологическое поведение (деятельность); А – студенты кафедр Экология, Природопользование, Б – студенты кафедр Физическая и экономическая география, Метеорология и Геоэкология.

Проектно-творческие задания по экологически значимым аспектам в курсе «Педагогика» направлены не только на стимулирование познавательной активности студентов и повышение их экологической направленности, но и на развитие научного и критического мышления, на дальнейшее самосовершенствование. Такая учебно-творческая работа с учетом педагогической поддержки позволяет:

- приобретать опыт поисковой (исследовательской) деятельности в области решения экологических проблем;
- реализовывать самостоятельную работу над темой в условиях личностно-ориентированного подхода;
- получать навык коллективной (групповой) работы над общей темой;
- осуществлять взаимосвязь теоретических знаний и их практического использования (в частности, единство экологической подготовки и выбора природосообразного поведения).

Миссия преподавателя в этом случае находится в соответствии с новой (инновационной) моделью российского образования [5], и он становится консультантом, помощником, координатором деятельности, в то же время исследователем и воспитателем.

Полученные нами результаты указывают, что такие проектно-творческие работы выполняют в среднем 50% студентов кафедр экологии, природопользования и 25% студентов кафедр геоэкологии, метеорологии, физической и экономической географии, что создает возможность для дальнейшего углубления экологических знаний и представлений, для выработки соответствующих убеждений и воспитания бережного отношения к природе.

Ориентация современного образования на раскрытие творческого потенциала личности обучающегося при выполнении проектно-творческих заданий способствует активному развитию и саморазвитию личностных качеств, а в условиях педагогической ориентации на решение задач экологического образования и воспитания, – саморазвитию экологической культуры студентов (рис. 2).

В ходе выявления условий повышения экологической культуры студентов в вузе нами были выделены и охарактеризованы уровни развития экологической культуры, а также соответствующие им задачи педагогической поддержки.

Высокий (с переходом на автономный) уровень предполагает:

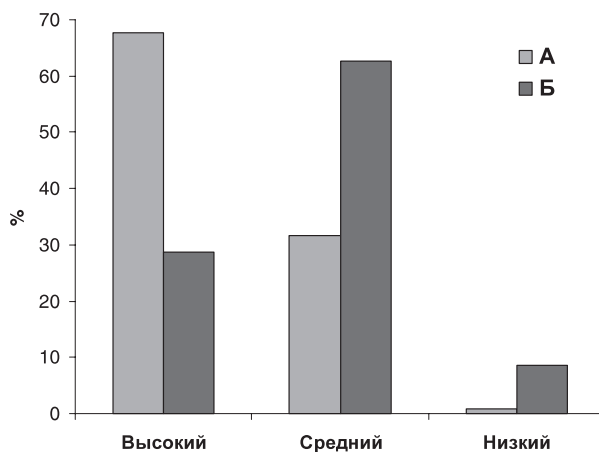


Рис. 2. Влияние проектно-творческих заданий по экологической тематике на развитие экологической культуры студентов: высокий, средний, низкий – уровни, А – студенты кафедр Экология, Природопользование, Б – студенты кафедр Физическая и экономическая география и Метеорология.

– единство системы экологических представлений, интересов и их реализации в научно-исследовательской и повседневной деятельности;

– сформированность системы экологических убеждений, ценностей, установок, побуждающих к расширению соответствующих представлений и их дальнейшей реализации в деятельности на основе гуманного отношения к природе;

– высокую активность личности, проявляющуюся в участии и разработке мероприятий по экологическим проблемам.

Педагогическая поддержка:

– консультационная помощь для поддержания высокого познавательного интереса к экологическим проблемам и развития экологической направленности;

– стимулирование творчества в научно-исследовательской и практической деятельности;

– привлечение к выполнению совместных проектов на основе сотворчества;

– при переходе на автономный уровень – отсутствие необходимости в педагогической поддержке.

Средний уровень означает:

– наличие экологических интересов, представлений, понимание важности сотрудничества между обществом и природой у обучающихся;

– наличие убеждений, адекватных экологическим знаниям, взаимообусловленность экологических ценностей и установок, не всегда взаимосвязанных с реальными поступками;

– участие в экологических мероприятиях на основе закрепления имеющихся достижений.

Педагогическая поддержка:

– закрепление достигнутых результатов, помощь в осознании сущности единства знаний, представлений, убеждений и их реализации в научно-исследовательской и практической деятельности;

– обмен опытом научной и практической деятельности, направленный на повы-

шение активности и самостоятельности студентов.

Низкий уровень:

– недостаточное развитие экологических интересов, фрагментарность экологических представлений, отсутствие их применения в научно-исследовательской и практической деятельности;

– несформированность экологически значимых ценностей, отсутствие бережного отношения к природе, установки на взаимовыгодное сотрудничество социума и природы;

– пассивность, неучастие в мероприятиях, посвященных экологическим проблемам (в том числе в научно-исследовательских конференциях, тематических проектах).

Педагогическая поддержка:

– введение базовых понятий по экологической проблематике в лекционных и практических курсах в цикле общеобразовательных и специальных дисциплин;

– ознакомление студентов с конкретными ситуациями, приведение примеров, позволяющих оценить их личностно-значимое отношение к природе, активность личности в обсуждении или решении экологических проблем.

Высокий уровень экологической культуры у студентов и преподавателей позволяет строить межличностные отношения в ходе обучения и воспитания как уважительные, взаимно доверительные, партнерские. Это нацеливает на реализацию продуктивного диалога между участниками процесса, означает на практике реализацию сотрудничества в соответствии с современной дидактической концепцией в условиях гуманизации образовательных систем.

В целом, на современном этапе обновления вузовского образования развитие экологической культуры студентов должно рассматриваться в качестве составной части, необходимой для их дальнейшей успешной жизненной самореализации личности. На основании проделанной работы

можно заключить, что в высших учебных заведениях возможна реализация эффективного экологического образования и воспитания студентов, одним из основных условий которого является осуществление педагогической поддержки в учебно-воспитывающей деятельности.

Литература

1. *Андреев В.И.* Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С.3-8.

2. *Асафова Е.В.* Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов / Е.В. Асафова // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / под ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С.157-176.

3. *Асафова Е.В.* Значение общеобразовательных и специальных дисциплин в повышении экологической культуры студентов / Е.В. Асафова // Материалы методологического семинара «Мониторинг качества воспитания и

творческого саморазвития конкурентоспособной личности» / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – С.15-19.

4. *Борисенков В.П.* Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В.П. Борисенков // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 1. – С.20-39.

5. *Волков А.Е. и др.* Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фруммин, Л.И. Яковсон // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С.32-65.

6. *Гершунский Б.С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.3-8.

7. *Романова К.А.* Общественные отношения – механизм развития экологического сознания / К.А. Романова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 2. – С.41-43.

8. *Санкин Л.А.* Духовно-нравственное воспитание студентов / Л.А.Санкин, С.В. Викторенкова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С.108-111. ■

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Г.М. Ложкова

Ключевые слова: самосовершенствование, саморазвитие.

Если обратиться к саморазвитию как специфическому процессу, развивающемуся во времени и в пространстве жизнедеятельности человека, то следует отметить его неоднозначность и многоплановость. Здесь гораздо сложнее четко выделить последовательность действий, характеризующих саморазвитие, чем, например, последовательность действий, описывающих процесс самопознания. Это обусловлено многими причинами, важнейшей из них является существование различных форм саморазвития. Неслучайно в русском языке имеется множество терминов, фиксирующих разные нюансы процесса саморазвития: самопрезентация, самовыражение, самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация, самореализация и др. Все они составные – первая часть «само» указывает на то, что субъектом, инициатором деятельности является человек, вторая – характеризует специфику, своеобразие деятельности: выразить себя, утвердиться, реализоваться, совершенствоваться. Поэтому просто анализировать цели, мотивы, способы и результаты саморазвития, как это было в случае с самопознанием, не представляется возможным. Все это можно проанализировать в рамках той или иной формы саморазвития.

Какие же формы саморазвития являются наиболее важными и описывают саморазвитие в своей совокупности достаточно полно? С точки зрения Д.И. Дубровинского, к ним относят: самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию. *Самоутверждение* дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. *Самосовершенствование* выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу. *Самоактуализация* – выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни.

Все три формы позволяют выразить себя и реализовать в разной степени. Поэтому именно они адекватно характеризуют процесс саморазвития в целом, где внутренним моментом движения является самопознание личности [1, с.65].

Самосовершенствование – это, пожалуй, наиболее адекватная форма саморазвития. Оно означает, что человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владел. Другими словами, самосовершенствование – это процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей. Хотя идеал, как правило, недостижим и понимается каждым человеком по-своему, тем не менее тенденция к развитию, если она имеется, придает осмысленность жизни, насыщает ее полнотой, устойчивостью и определенностью.

А.И. Клизовский считает, что самосовершенствование может идти разными путями: в одном случае – приобретение социально значимых свойств и качеств, в другом – овладение негативными способами жизни и деятельности. Одно дело, когда личность самосовершенствуется в приобретении профессиональной компетентности, другое – оттачивает воровское мастерство или способы манипулирования людьми. Возможен и обратный процесс совершенствования, который называется *саморазрушением*, когда в силу различных причин человек прилагает специальные усилия, ведущие не к улучшению личности, достижению идеала, а, наоборот, к деградации и регрессу, утрачиванию достигнутых, личностных черт и качеств, которые были присущи ему ранее [2, с.53].

В качестве *целей самосовершенствования* выступают не только и не столько цели самоутверждения – быть не хуже других, быть лучше других, сколько цели – быть лучше, чем ты был; достигать более значимых результатов, чем ты достигал. *Способы самоусовершенствования* также многообразны. Они могут быть определены в самых различных видах деятельности. Например, овладевая новыми знаниями, новыми видами деятельности, человек становится на ступень выше в своем развитии. Ставя конкретную цель – не конфликтовать с другими – и достигая ее, он также поднимается на новый уровень.

К результатам самосовершенствования относятся, прежде всего: удовлетворенность собой, своими достижениями, тем, что ты справляешься со своими собственными требованиями; удовлетворенность жизнью, деятельностью, отношениями с окружающими людьми.

Самосовершенствование побуждается чаще всего стремлением превзойти себя сегодняшнего, добиться более высоких результатов, повысить свое мастерство, приобрести значимые для себя качества личности. Это постоянная работа над собой с целью позитивного изменения, приближения к некоторому идеалу Я, реализации тенденции к личностному росту [3].

Процесс самосовершенствования педагога включает в себя следующие этапы:

- самоанализ собственной личности, деятельности и общения В ходе самопознания проясняется представление о себе, о своих сильных и слабых сторонах личности, срабатывают механизмы самопринятия личности. В зависимости от того, принимает себя личность или нет (принимает или не принимает отдельные качества личности), будет зависеть выбор стратегий самосовершенствования;

- формирование идеального образа Я осуществляется посредством задействования механизмов самопрогнозирования; сам этот образ может быть более или менее обобщенным или конкретизированным,

удаленным или приближенным во времени и т.п.;

- формулирование программы саморазвития, где определяется порядок и последовательность действий педагога по самосовершенствованию, время, условия, прогнозируются результаты, способы и приемы самовоспитания и самообразования;

- реализация программы;

- контроль и оценка эффективности проведенной работы с внесением коррективов в дальнейшую работу над собой по своему профессиональному развитию.

Необходимость совершенствования является важным компонентом успешной педагогической и научной деятельности педагога высшей школы.

Нами была предпринята попытка экспериментально–психологического исследования самосовершенствования педагогов высшей школы. Исследование было проведено на базе Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева.

Выборку составили две группы специалистов: занимающиеся инновационной деятельностью (первая группа респондентов) и занимающиеся только педагогической деятельностью (вторая группа респондентов). Все респонденты имеют базовое высшее педагогическое образование, многие из них имеют научную степень: кандидата наук. Возрастные рамки испытуемых ограничиваются 23–60 годами.

Методическим инструментарием являлись экспериментальный тест «Определение предрасположенности к самосовершенствованию» и комплексная методика изучения и развития мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников. Данная методика состоит из трех анкет, изучающих понимание сотрудников самосовершенствования, мотивов, методов используемых для самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Анализируя результаты проведения комплексной методики изучения мотива-

ции профессионального самосовершенствования сотрудников, мы выявили, что в группе преподавателей, активно занимающихся научной деятельностью, 35% – в возрасте 20–25 лет, 40% – в возрасте 25–30 лет и 25% – в возрасте 35 лет и старше. В группе преподавателей, занимающихся исключительно преподаванием дисциплин, 63% – в возрасте 20–25 лет, 24% – в возрасте от 30–35 лет, 13% в возрасте 35 лет и старше.

Доминирование лиц в возрасте 20–25 лет в данной группе преподавателей дают возможность предположить, что молодые преподаватели (до 25 лет) находятся на репродуктивном уровне профессиональной деятельности, таким образом, оказываются не способны к инновационной деятельности. Доминирование преподавателей в возрасте от 25 до 30 лет в первой группе дает основание считать, что данный возраст является наиболее продуктивным для инновационной деятельности в вузе.

Анализ уровня образования респондентов показывает, что в группе преподавателей, активно занимающихся инновационной деятельностью, присутствуют люди, имеющие научную степень – 63% и 37% – окончили аспирантуру. В группе преподавателей, занимающихся исключительно педагогической деятельностью, 56% – имеют научную степень и 44% окончили ВУЗ.

Снижение активности в инновационной деятельности преподавателя высшей школы гуманитарного профиля может быть связано либо с низким уровнем подготовленности в теории и практике организации научно-исследовательской работы, либо в потере интереса к ней.

Анализ результатов ответа на вопрос «Нравится ли Вам ваша профессия?» показал, что 100% опрошенных преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, очень довольны своей профессией. В другой группе мнения разделились: 53,9% – довольны, 46,1% – скорее довольны, чем нет.

Инновационная деятельность в вузе с одной стороны непосредственно связана с развитым интересом к предмету профессиональной деятельности, а с другой – способствует поддержанию и развитию интереса к профессии.

По результатам опроса у преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, за период работы представления о профессии изменилось только в лучшую сторону (100% опрошенных), а у большинства преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, (54%) представление о профессии за период работы не изменилось, у 23% – в худшую сторону и лишь у 23% – в лучшую сторону.

Большинство преподавателей (65%), занимающиеся инновационной деятельностью в высшем учебном заведении, не хотели бы работать по другой специальности, и лишь 35% сомневаются при ответе на данный вопрос. Большинство преподавателей, не занимающиеся инновационной деятельностью, посещала мысль о смене вида деятельности – 77% и лишь 23% опрошенных не хотели бы работать по другой специальности.

Участие преподавателей высшей школы в инновационной деятельности не только повышает интерес к профессиональной деятельности, но и способствует положительной динамике развития представлений о педагогической деятельности в вузе, а также развитию мотивации к самосовершенствованию личности в профессиональной деятельности, повышению наукоёмкости педагогической деятельности.

В ходе анализа условий организации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы мы выяснили, что 69% респондентов воспринимают производственные задания как «требующие дополнительной работы», и лишь 31% – как «известные». В группе преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, большинство респондентов (54%) воспринимают задания как «известные», а 46% – как «задания, требующие дополнительной работы».

Таким образом, большинство преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, воспринимают производственные задания как творческие, вызывающие интерес, способствующие саморазвитию.

При выполнении производственного задания 35% респондентов первой группы отмечают полную свободу в его выполнении, 65% респондентов отмечают, что, как правило, при выполнении производственного задания им дается свобода действий. Респонденты второй группы единогласно (100%) отмечают, что при выполнении производственного задания им, как правило, дается свобода действий.

Анализ условий контроля деятельности преподавателя высшей школы показывает, что преподаватели, занимающиеся инноватикой в вузе, воспринимают условия труда как более демократичные. В данной группе преподавателей 69% респондентов отмечают учет индивидуальных склонностей при распределении производственных заданий, 31% опрошенных затруднились при ответе на данный вопрос. В группе преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, 79% респондентов считают, что при распределении производственных заданий учитываются индивидуальные особенности, 21% затруднились при ответе на данный вопрос.

В повседневной трудовой деятельности у 69% респондентов первой группы доминируют близкие цели, а у 31% – далекие. У респондентов второй группы: для 77% имеют значение близкие цели, а для 23% – далекие.

Преподаватели, занимающиеся инновационной деятельностью, однозначно ответили, что выбрали бы вновь свою профессию, тогда как, мнение преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, разделились: 54% ответили «Да», 23% – «Нет», и 23% – «Не знаю».

Преподаватели двух групп респондентов однозначно отмечают, что занимаются самосовершенствованием.

На вопрос «Имеется ли у Вас личная концепция самосовершенствования?» 69% респондентов первой группы ответили «Да», а 31% – нет. В другой группе преподавателей отсутствуют респонденты, имеющие собственную концепцию самосовершенствования.

Таким образом, для преподавателей высшей школы характерно самосовершенствование профессиональной деятельности. У преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, оно носит организованный и планомерный характер, тогда как у преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, процесс самосовершенствования носит хаотичный характер.

Анализ условий, препятствующих самосовершенствованию преподавателей высшей школы, показал, что в первой группе преподавателей 31% респондентов считает «собственную неорганизованность» причиной снижения результатов самосовершенствования, 34% – «неумение планировать время» и 35% – «отсутствие необходимых условий». Во второй группе преподавателей 23% считают «неумение планировать время» причиной снижения результатов самосовершенствования, а 77% – «отсутствие необходимых условий».

Таким образом, большинство преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, видят причины снижения результатов самосовершенствования во внутриличностных структурах, тогда как преподаватели, не занимающиеся инноватикой, связывают проблемы в самосовершенствовании с внешними условиями организации профессиональной деятельности.

Результаты теста на определение предрасположенности к самосовершенствованию показывают, что у преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью по шкале «социально-педагогические условия среды» – 0,71 балл, по шкале «способность к энергетической регенерации» – 0,60 баллов, по шкале «способность

к рефлексированию» – 0,8 баллов, по шкале «способность к интериоризации» – 0,74 балла, по шкале «интраадаптивная способность» – 0,70 баллов.

В группе преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, иная картина: по шкале «социально-педагогические условия среды» – 0,55 балл, по шкале «способность к энергетической регенерации» – 0,59 баллов, по шкале «способность к рефлексированию» – 0,45 баллов, по шкале «способность к интериоризации» – 0,42 балла, по шкале «интраадаптивная способность» – 0,40 баллов. Данные результаты представлены на рис. 1.

Преподаватели, занимающиеся инновационной деятельностью, характеризуются достаточным уровнем развития основных внутренних способностей, таких как «способность к рефлексированию», «способность к интериоризации». Данную группу преподавателей отличает достаточный уровень развития способности к загрузке информации (интериоризация), к сознательной переработке информации и определению своего отношения к ней (рефлексия). Наиболее препятствующими процессу саморазвития и инновационной деятельности являются способности к установлению нейросвязей, т.е. образованию

и закреплению нового личностного опыта (интраадаптация), к энергетическому обеспечению выделенных процессов, способности к генерированию психической энергии (энергии развития).

Преподаватели, не занимающиеся инновационной деятельностью, испытывают затруднения в способности в каждый момент оценивать ситуацию и свое состояние в ней с целью поиска оптимального способа действия, способности к принятию нового опыта из различных сфер жизнедеятельности, способности к динамичному установлению новых нейросвязей.

Общественное признание, судя по всему, является фактором внешней стимуляции для включения человека в процесс развития (посредством рефлексии). Обе группы преподавателей отмечают недостаточный уровень благожелательности социально-педагогических условий для организации инновационной деятельности.

Таким образом, у преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью траектория профессионального развития имеет либо стабильно возрастающий характер, либо неравномерно возрастающий, при котором всплески достижений преобладают над зонами пассивности.

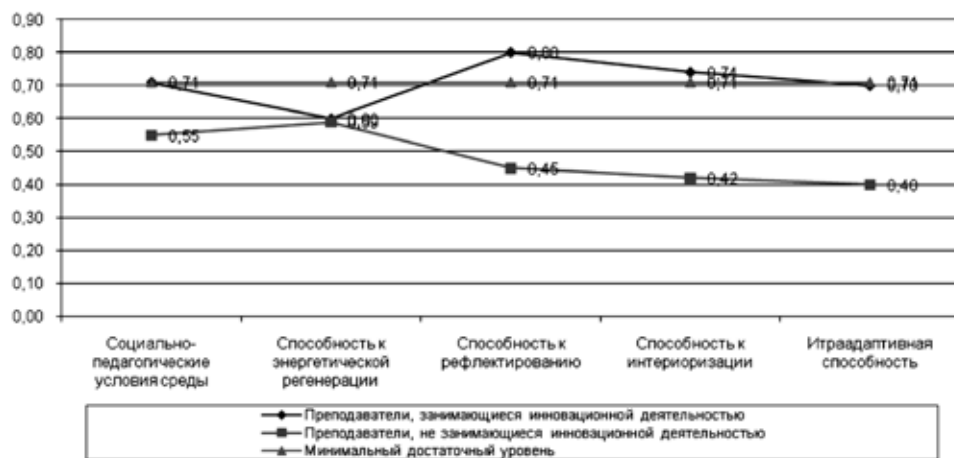


Рис. 1. Результаты изучения предрасположенности к самосовершенствованию преподавателей высшей школы

Тогда как у преподавателей, занимающихся исключительно педагогической деятельностью, профессиональное развитие ориентировано на достижение уровня профессиональной подготовки, демонстрируемого его ближайшим окружением.

Профессиональное развитие личности предполагает взаимозависимость между оснащенностью профессионала технологиями успеха, с одной стороны, и его определенными личностными качествами, с другой, а также влияние определенных закономерностей на различных этапах его становления как профессионала. Препо-

давание в высшей школе требует развития «траектории» профессии до активно-поисковой.

Литература

1. *Дубровинский, Д.И.* Психические явления и мозг. Философский анализ проблемы с некоторыми актуальными задачами нейрофизиологии, психологии и кибернетики / Д.И. Дубровинский. – М.: Наука, 1997. – 200 с.
2. *Клизовский, А.И.* Психическая энергия / А.И. Клизовский. – Рига: Висда, 1990. – 130 с.
3. *Цукерман, Г.А.* Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 154 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СТРЕМЛЕНИЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Е.В. Савинова

Ключевые слова: самостоятельная работа, самообразование, краеведение.

Наиболее значительным событием последних лет является Болонская декларация, направленная на повышение качества подготовки высококвалифицированных специалистов с учетом требований современного общества. Общей задачей всех стран, подписавших Болонскую декларацию, является повышение образования в течение всей жизни, стремление к непрерывному совершенствованию своих знаний и умений.

При современных темпах развития науки и техники очевидна необходимость постоянной, протекающей в течение всей жизни человека образовательной работы. С возрастающей остротой встает обусловленная научно-техническим прогрессом задача постоянного повышения культурного уровня и производственной квалификации, систематического обновления и углубления знаний, то есть осуществление непрерывного образования всех граждан.

Под непрерывным образованием понимается целенаправленная систематическая познавательная деятельность, осуществляемая личностью в течение всей жизни как в различных типах учебных заведений, так и в разных формах самообразования: индивидуальная работа с книгой, поиск информации в Интернете, просмотр познавательных телепередач и т.д.

Самообразование школьника – это целенаправленная, систематическая, управляемая самим школьником познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования.

Для самообразования, прежде всего, характерно наличие активных познавательных потребностей и интересов, действенное внутреннее побуждение личности к их удовлетворению, проявление для этого значительных волевых усилий, высокой степени сознательности и организованности.

Таким образом, самообразование – это неотъемлемая часть непрерывного образования, это активная познавательная деятельность, протекающая по личной инициативе человека, дополнительно к его основному занятию, в форме индивидуальной самостоятельной работы по овладению знаниями.

Решающая роль в воспитании всесторонне развитой личности принадлежит школе. Социальный заказ общества школе ярко выражен в основных законодательствах, где в числе главных задач средней общеобразовательной школы названы – вооружение учащихся глубокими и прочными знаниями основ наук, воспитание у них стремления к непрерывному совершенствованию своих знаний и умения самостоятельно пополнять их и применять на практике.

В настоящее время главная задача школы – это привить учащимся умение самостоятельно пополнять свои знания и ориентироваться в стремительном потоке новой информации. Таким образом, в современном обществе постоянное самообразование все более становится условием жизненного успеха. В связи с этим важно сформировать у учащихся потребность в самообразовании, научить их получать знания, пользуясь современными информационными технологиями (Интернет, электронные учебники, электронные энциклопедии). Воспитание у учащихся глубокого интереса к знаниям и потребности в самообразовании – сложный процесс, связанный с изучением личности школьника, мотивов его поведения и учения, что необходимо для развития индивидуальных интересов и склонностей всех учащихся. Формирование у подрастающего поколения готовности к самообразованию становится одной из важнейших задач школы [5].

Одним из важных качеств личности, которое необходимо формировать у современного школьника для удовлетворения заказа общества, является познавательная самостоятельность.

Признание самостоятельности ценным свойством личности влечет за собой необходимость ее развития в школе. Самостоятельность проявляется при усвоении учащимися знаний и овладении умениями. Это свойство формируется в учебном процессе в значительной степени при помощи так называемых самостоятельных работ. В методических пособиях по биологии (Е.П. Бруновт, Н.М. Верзилин, И.Д. Зверев, В.М. Корсунская, А.Н. Мягкова, В.Ф. Шалаев) уделялось внимание организации и содержанию самостоятельных работ учащихся. Проводились и специальные научные исследования (А.Е. Богоявленская, Д.И. Трайтак, Н.В. Падалко), где научно обосновалось и доказывалось безусловное положительное влияние самостоятельных работ на качество знаний, развитие мышления и формирования стремления к самообразованию [2].

Вместе с тем остаются неизученными многие аспекты этой проблемы. Так, не изучены условия формирования стремления учащихся к самообразованию, влияние самостоятельных работ на формирование стремления к самообразованию, а так же методика формирования у школьников умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Для исследования нами определена организация самостоятельных работ по изучению природы родного края на примере раздела «Животные». Изучение животных родного края наиболее интересно для учащихся, активизирует их познавательную деятельность, мотивирует их стремление к самообразованию.

Теоретический анализ [4, 5, 6] позволил выявить, что готовность к самообразованию предполагает наличие у человека:

- глубоких и прочных общеобразовательных, политехнических и профессио-

нальных знаний, используемых в качестве фундамента самостоятельной познавательной деятельности;

- действенных мотивов, побуждающих личность к непрерывному образованию (убежденность в общественной необходимости и осознание личной значимости постоянного пополнения знаний, профессионального совершенствования, наличие стойких познавательных интересов);

- развитых навыков самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников и в разных формах самообразования (чтения, наблюдения, эксперимента и др.);

- умений самоорганизации познавательной деятельности (выбора источников познания и форм самообразования, планирования, самоконтроля, самоучета).

Все эти компоненты готовности к самообразованию находятся в тесной взаимосвязи между собой. Причем овладение ими и успешная реализация их в практической деятельности предполагают проявление значительных волевых усилий. Решение этой сложной и многоплановой задачи возможно лишь при условии органического включения самообразовательной деятельности школьников в учебный процесс школы, когда содержание обучения тесно связано с современностью, с жизнью, когда перед учащимися ярко и убедительно раскрываются перспективы общественного развития, развития науки и техники. В то же время методы обучения должны быть в значительной мере ориентированы на активную самостоятельную познавательную деятельность учеников, а формы организации обучения должны обеспечивать учет индивидуальных особенностей учащихся, их интересов и способностей. При этих условиях самообразование школьников развивается внутри учебного процесса и тесно связано с ним, образуя неиссякаемый резерв повышения образовательной подготовки и эффективности обучения.

Стремление к самообразованию складывается у учащихся на основе совокуп-

ности различных мотивов, среди которых доминирующую роль играет познавательный интерес к определенной области знаний. Эффективным мотивом самообразования познавательный интерес является в силу своих положительных побудительных свойств: он вызывает определенные эмоциональные состояния, стремление к активному поиску знаний, проявление при этом волевых усилий. Действенным направлением в решении задачи приобщения учащихся к самообразованию является использование местного краеведческого материала. Его использование способствует раскрытию общих закономерностей изучаемых явлений и предоставляет возможности для непосредственного наблюдения, формирования взглядов и убеждений каждого школьника, для развития у учащихся интереса к знаниям, стремления к самостоятельному их расширению.

В развитии самообразовательных умений Громцева А.К. выделяет ряд уровней [6]. Умения осуществлять первичную обработку учебного материала, составлять план, конспектировать, наблюдать, делать опыты и т.д. по прямому указанию и предписанию учителя еще не являются самообразовательными умениями. Поэтому данный уровень развития умений может быть назван подготовительным уровнем развития самообразовательных умений. На первом уровне находится умение выбрать способ деятельности и применить его для работы над дополнительным источником. Формируется данное умение по мере возникновения у ученика ситуативного интереса к дополнительному материалу, способам деятельности.

Второй уровень – умения осуществлять отдельные самообразовательные действия в поисковой познавательной деятельности. Это умения увидеть проблему, найти гипотезу, доказать ее, сделать выводы. Формируются данные умения по мере возникновения у учащихся устойчивого интереса к дополнительным источникам, способам деятельности.

Третий уровень – умения поисковой (творческой) самообразовательной деятельности, протекающей на основе изученного материала и широкого привлечения дополнительных источников. Это умения самостоятельно увидеть проблему, сформулировать ее, выдвинуть пути решения, реализовать разработанный план, сделать выводы и обобщения. Умения формируются по мере возникновения у учащихся потребности в расширении и углублении знаний, а также в творческих способах самообразовательной деятельности.

Согласно тем целям, которые ставят перед самообразованием учащиеся, его можно классифицировать по следующим видам:

1. Политическое самообразование, обусловленное усилением внимания учащихся к современным проблемам, к формированию своего мировоззрения, выработкой отношения к совершающимся событиям.

2. Общее самообразование, направленное на более углубленное изучение отдельных циклов учебных предметов, согласно склонностям, интересам, жизненным планам личности.

3. Самообразовательная деятельность, направленная на ознакомление с любимейшей профессией и подготовку себя к ней.

4. Самообразование, связанное с развитием своих способностей.

5. Самообразование, обусловленное любительскими занятиями (уход за животными, выращивание цветов и т.д.).

6. Самообразование, связанное с самовоспитанием, интересом к вопросам нравственности, формированию характера [5].

В каждом из видов самообразования могут быть использованы самые разнообразные источники.

Проведенный теоретический анализ методической литературы [2, 3, 8] позволил нам систематизировать и дополнить виды самостоятельных работ учащихся по изучению животных родного края:

1. Самостоятельные работы учащихся с учебной книгой: составление таблиц, составление схем, написание краткого конспекта.

2. Самостоятельные работы учащихся с дополнительной литературой: написание и защита рефератов, подготовка докладов для выступления на конференции, составление тестов или кроссвордов, подготовка к семинару.

3. Самостоятельные работы практического характера: написание отчетов по проведенной экскурсии, полевые практики (сбор и составление коллекций, определение видового состава различных типов животных и отделов растений), выполнение самостоятельных работ на практических и лабораторных занятиях с использованием натуральных объектов.

4. Самостоятельная разработка учащимися различных проектов: информационных, исследовательских, продуктивных, практико-ориентированных.

5. Самостоятельные работы учащихся с использованием Интернет технологий: подготовка презентаций, поиск дополнительного материала, участие в заочных электронных конференциях

После определения теоретических и методических основ организации самостоятельных работ в школьном биологическом образовании, мы перешли к разработке модели и экспериментальной методики использования самостоятельных работ на уроках биологии.

На уроках и в качестве домашних заданий мы старались применять компьютерные технологии, так как использование средств мультимедиа открывают широкие возможности для самообразовательной деятельности учащихся.

По изучению темы «Класс Птицы» учащимся было предложено самим создать электронный определитель птиц Астраханской области. Учащиеся прекрасно справились с этой задачей. Внеся морфологические признаки, пользователь получает следующие сведения: фотографии

птицы, систематическую принадлежность, русское и латинское название, подробное текстовое описание. Определитель включает в себя все отряды птиц, обитающих на территории Астраханской области. Таким образом, пользователю сначала надо определить, к какому отряду может относиться данная птица. После щелчка на предполагаемый пользователем отряд появляется окно результатов. Данное окно содержит таблицу в три столбика: первый – все названия птиц данного отряда, второй – морфологическое описание птицы, третий – фотография. Если поиск не принес результатов, то можно вернуться к главному меню и попробовать поискать в другом отряде птиц.

Так же ученики создали свое электронное пособие по курсу биологии 7 класса. Данное изобретение не воспроизводит материал обычного учебника, а содержит информацию, полученную учащимися из различных источников (Интернет, дополнительная литература, экскурсии).

Раздел «Фотоальбом» содержит фотографии млекопитающих и птиц с соответствующим текстовым описанием. Данные фотографии были сделаны учащимися во время экскурсии в Астраханский заповедник, а также некоторые из них скачаны из Интернета. В этом же разделе присутствует виртуальная экскурсия по заповеднику. В качестве виртуальных экскурсионных объектов использованы изображения живых организмов в виде фотографий и видеофрагментов со звуковым сопровождением. Видеофрагменты озвучены учащимися и сняты ими на видеокамеру.

Раздел «Справочный материал» содержит все доклады, сообщения учащихся, а также описание и результаты их исследовательской работы по изучению видового состава птиц в западном ильменно-бугровом районе.

Раздел «Контрольные и проверочные работы» содержит тесты (в формате ЕГЭ, с частью А, В, С) разработанные учащимися. Данный раздел охватывает содержание

всего учебного материала. В конце раздела есть ключ с правильными ответами.

Раздел «Факультатив» содержит дополнительную информацию, которую учащиеся нашли в Интернете, в различных научных журналах и книгах. Эту информацию можно использовать при написании не только докладов, но и первой научной работы.

Самый интересный для учащихся раздел – это «Игры». Этот раздел содержит созданные учащимися кроссворды, викторины, загадки. С помощью этого раздела можно в игровой форме проверить свои знания.

Созданное учащимися электронное пособие может быть использовано на уроках биологии в 7 классе.

Систематическое использование самостоятельных работ на уроках, экскурсиях, лабораторных и практических занятиях, способствует формированию у учащихся познавательного интереса, развитие творческого мышления, стремления самостоятельно приобретать новые знания.

Литература

1. *Бондаревский, В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя / В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.

2. *Бруновт, Е.П.* Самостоятельные работы учащихся по биологии: пособие для учителя / Е.П. Бруновт, А.Е. Богоявленская, Е.Т. Бровкина. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

3. *Верзилин, Н.М.* Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов пед.

ин-тов по биол. / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М.: Просвещение, 1983. – 383 с.

4. *Вороняк, В.* Самообучение как ведущий принцип образовательного процесса / В. Вороняк // Директор школы. – 2004. – № 10. – С. 59-63.

5. *Герасименко, И.Ф.* Формирование у учащихся готовности к самообразованию: сб. ст. / И.Ф. Герасименко. – Волгоград: ВГПИ, 1977. – 160 с.

6. *Громцева, А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие по спецкурсу для пед ин-тов / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

7. *Громцева, А.К.* Руководство самообразованием школьников. Из опыта работы / А.К. Громцева, А.Ф. Карпова, Б.Ф. Райский. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.

8. *Зверев, И.Д.* Проблемы методики обучения биологии в средней школе / И.Д. Зверева. – М.: Педагогика, 1978. – 320 с.

9. *Ковалева, Т.В.* Уроки с использованием мультимедийного образовательного комплекса «Биология 7 кл.» / Т.В. Ковалева // Биология. – 2008. – № 5. – С. 22-25.

10. *Кочетов, А.И.* Вопросы самообразования и самовоспитания: сб. ст. / А.И.Кочетов. – Рязань, 1975. – 210 с.

11. *Крылова, Н.* Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения / Н. Крылова // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 77-88.

12. Подготовка учащихся к самообразованию – актуальная задача школы. – Волгоград, 1976. – 198 с.

13. *Шамова, Т.И.* Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности: сб. науч. ст. / Т.И. Шамова. – М: НИИ школ, 1975. – С. 5-19. ■

СПОСОБНОСТЬ К САМОУПРАВЛЕНИЮ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Н.А. Вагапова

Ключевые слова: способность к самоуправлению, личность, менеджер, деятельность.

На современном этапе развития человечества формируется креативно-гуманистическое общество, в котором на первое место выходит человек, развитие его творческих возможностей и способностей к реализации. Соответственно, именно сегодня особенно актуальной становится проблема формирования в высшей профессиональной школе личности будущего специалиста, способного управлять как своей профессиональной деятельностью, так и своим личностным саморазвитием. Следовательно, будущему специалисту необходимо владеть не только профессиональными компетенциями, но и сформированностью личностных качеств, главная роль в формировании которых отводится образовательной среде вуза. Данная проблема особенно остро встает при формировании будущих менеджеров, от эффективности деятельности которых зависит развитие разных сегментов современной экономики.

Проблема эффективных личностных качеств менеджера исследовалась разными авторами в разные годы [2, 9]. Но и сегодня данная проблема остается актуальной, так как общество стремительно развивается и изменяется, а личность менеджера должна соответствовать требованиям времени, чтобы управленческая деятельность была эффективной. Следовательно, один из важных вопросов при формировании личности будущего менеджера в высшей школе – это вопрос о выделении ключевых качеств личности современного эффективного менеджера.

Разные исследовательские школы в области психологии менеджмента подчеркивают, что современный менеджер – это человек, который всегда адекватен ситуации. А, следовательно, он должен обладать высоким уровнем адаптивности и мобильности в различных ситуациях деятельнос-

ти, что предполагает высокий уровень самоуправления.

Кроме того, в современных условиях важнейшей задачей эффективного менеджера является обеспечение его субъектной профессиональной позиции. Речь идет о готовности менеджера к стратегическому и тактическому планированию своей профессиональной деятельности. Данный факт предполагает, что современный менеджер умеет управлять, прежде всего, собственной деятельностью, а это значит, что у него высоко развита способность к самоуправлению [8].

Следовательно, можно выделить сущностную характеристику современной личности менеджера – это способность к самоуправлению. Проблема самоуправления личностью исследовалась отдельными авторами [4]. Однако в меньшей степени способность к самоуправлению освещена в рамках профессионального становления менеджеров в высшей школе, в процессе которого личностное самоуправление возможно и необходимо формировать как фактор дальнейшего эффективного профессионального развития менеджера.

В данном исследовании самоуправление понимается с одной стороны, как механизм деятельности, имеющий определенную структуру, с другой – как внутренняя психологическая активность субъекта, с помощью которой он осуществляет управление внешней предметной деятельностью, включая управление как внешними факторами деятельности, так и внутренними психическими процессами личности, которая одновременно выступает компонентами деятельности.

Следовательно, способность к самоуправлению – это интегральное качество личности, которое позволяет личности активно и самостоятельно управлять своей

деятельностью, т.е. быть субъектом своей деятельности [4].

Быть субъектом деятельности – это значит: самостоятельно ставить цели и искать пути их реализации, организуя их исполнение, контролируя и оценивая эффективность полученных результатов. При этом процесс деятельности выступает для менеджера особым объектом управления, а сама личность менеджера – субъектом этого управления. Таким образом, субъектное связано со способами разрешения проблем, способами реализации потенций менеджера, проявлением его авторской активной позиции.

Кроме того, способность к самоуправлению включает отдельные свойства личности (аналитические способности, способность ориентироваться на конечный результат деятельности, способность к прогнозированию и другие), объединенные в единое целое, и предполагает определенный уровень их развития. Так, сформированность аналитических способностей – может выступать одним из критериев профессиональной компетентности будущего менеджера.

Представленные способности лежат в основе мышления личности. С их помощью извлекаются знания из практики, что очень важно в деятельности менеджера. Так, управление любой деятельностью предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель).

Основу для целеполагания и последующего перебора вариантов возможных путей решения поставленной задачи дает анализ сложившейся ситуации. Успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности, но во многом он предопределяется способностью к антиципации, т.е. к предвидению появления результата действий еще до того, как они будут реально осуществлены.

Прогнозирование деятельности позволяет предвидеть, какие варианты развития управляемой ситуации могут возникнуть.

Рефлексивные способности имеют место при осуществлении менеджером контрольно-оценочной деятельности. Ее

связывают с завершающим этапом решения задачи, понимая как процедуру по подведению итогов деятельности по поставленной цели [3].

В нашем исследовании мы абстрагировались от психических средств, обеспечивающих способность к самоуправлению, влияние которых очевидно. В качестве основного использовался структурно-функциональный подход. Это предполагает, что способность к самоуправлению представлена как целостная система, осуществляющая взаимодействие функциональных звеньев, призванная обеспечить «деятеля» целью и организовать ее реализацию путем создания и динамического поддержания в сознании человека модели его деятельности.

Способность к самоуправлению – образование прижизненно сформированное. Влияние на его формирование могут оказывать и внутренние, и внешние факторы. Одним из критериев его сформированности может быть показатель целостности его структуры. Сформированность способности к самоуправлению как подсистемы деятельности – принципиальный момент в развитии деятельности, т.к. на этом этапе меняется характер взаимодействия субъекта и деятельности. Доминирующую роль начинает играть субъект, процесс деятельности превращается в управляемый со стороны субъекта.

Основные функции способности к самоуправлению – это ориентация в ситуации, позволяющая учитывать как внешние, так и внутренние условия, определение направления деятельности, т.е. создание идеальной модели результата деятельности и ее регуляция. Эти функции реализуются совокупностью средств, имеющихся в самой способности к самоуправлению, в образующих ее компонентах. Проявляясь в деятельности, способность в ней формируется и развивается, следовательно, деятельность выступает в качестве одного из факторов ее развития.

Ориентировочно-регулирующие компоненты деятельности, выступающие в своей

совокупности компонентами способности к самоуправлению, состоят из 8 этапов: анализ противоречий; прогнозирование; целеполагание; планирование; определение критериев оценки качества; принятие решения; самоконтроль; коррекция.

Для подтверждения гипотезы, что способность к самоуправлению является важным качеством менеджера, определяющим уровень эффективности его деятельности, было проведено практическое исследование. В процессе исследования была использована методика «Диагностика способности к самоуправлению», разработанная в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского государственного университета под руководством Н.М. Пейсахова [5].

По данной методике были обследованы менеджеры Республики Татарстан. Всего в исследовании принимало участие 104 менеджера.

Важным для данного исследования является вопрос об уровне развития способности к самоуправлению. И на первый выходит проблема критериев. По всей видимости, могут быть предложены разные подходы к ее решению. Мы избрали чисто эмпирический подход, основанный на элементарной идее о том, что более высокому уровню развития способности к самоуправлению соответствует более высокий уровень эффективности

деятельности. Таким образом, необходимо первоначально определить критерии последней. Вопрос о них рассматривался отдельно на примере деятельности предприятия. При этом, мы исходили из того, что связи между уровнем эффективности деятельности предприятия и уровнем развития способности к самоуправлению носят инвариантный характер в разных видах деятельности, т.е. являются универсальными.

В организационных видах деятельности сложно найти стопроцентно точные критерии эффективности, но может быть предложено достаточно большое количество косвенных. В нашем исследовании в качестве объективного критерия был использован критерий уровня рентабельности организации, руководимой исследуемым менеджером. Этот уровень определялся путем оценок самих менеджеров уровня рентабельности их предприятиях. В результате были выделены две группы предприятий и, соответственно, две группы менеджеров: первая, с уровнем рентабельности предприятия до 10% и вторая, с более высоким уровнем – до 30%.

Как видно из таблицы, средние значения показателей всех восьми звеньев и интегрального показателя способности к самоуправлению выше в группе более успешных менеджеров, с уровнем рентабельности предприятия 20-30% (при математической

Таблица

Средние значения показателя способности к самоуправлению и ее звеньев в группах менеджеров с разным уровнем рентабельности организаций

№	Группы/параметры	Рентабельность 5-10%	Рентабельность 20-30%
1	Ориентирование	5.71	7.12
2	Прогнозирование	6.36	8.18
3	Целеполагание	6.07	6.76
4	Планирование	5.64	6.82
5	Решение	7.50	7.82
6	Оценивание	5.00	6.53
7	Контролирование	6.00	6.00
8	Коррекция	5.71	7.12
9	Интегральный показатель	48.29	56.35

обработке полученных при исследовании данных проводились: вычисления средних арифметических, сравнение средних величин по *t*-критерию Стьюдента). При этом статистически значимые различия зафиксированы между показателями звеньев:

«ориентирование» ($\gamma = -3.067$, $p < 0.01$),
«прогнозирование» ($\gamma = -3.514$, $p < 0.01$),
«оценивание» ($\gamma = -2.081$, $p < 0.05$),
«коррекция» ($\gamma = -2.424$, $p < 0.05$),
интегральными показателями ($\gamma = -2.883$, $p < 0.01$).

Полученные данные показывают, что более высокому уровню эффективности деятельности предприятия соответствуют более высокие оценочные значения параметров способности к самоуправлению у менеджеров.

Следовательно, насколько сформированы у менеджера обозначенные способности, представляющие собой функции самоуправления, настолько успешен он будет на пути профессионального развития.

Как можно видеть, развитие самоуправленческих способностей личности является одним из основных условий формирования эффективного менеджера. Следовательно, при формировании эффективных менеджеров в высшей профессиональной школе необходимо уделять внимание развитию у студентов способности к самоуправлению, что предполагает развитие:

- способности ставить цели;
- способности прогнозировать деятельность;
- способности вычленять задачи;
- способности логически выстраивать деятельность и распределять события и действия во времени;
- способности предполагать возможные проблемы и трудности, находить пути их решения и устранения;
- способности анализировать и оценивать результат своей деятельности.

Студенческий возраст – это период формирования мировоззрения, самоутверждения, самосознания и способности к самоуправлению. Поэтому одна из задач высшей школы – предоставить возможность сту-

дентам к самоуправлению индивидуальной деятельностью. В условиях педагогической системы речь идет о делегировании управленческих функций обучающего обучаемому, т.е. студенту. Делегирование управленческих функций имеет целью обеспечение минимального вмешательства обучающей стороны в деятельность студентов и минимальной коррекции этой деятельности.

При этом студенты приобретут способность усмотрения принципа реализации цели тогда, когда у них сформируется внутренняя система логически последовательных шагов от существующего состояния к желательному через ряд промежуточных состояний, то есть, говоря кибернетическим языком, когда в их головах есть алгоритм такого перехода. Следовательно, студенты должны овладеть данным алгоритмом. Такой алгоритм известен, понятен и применяется в управлении любыми социальными системами [6]. Данный алгоритм лежит и в основе способности к самоуправлению.

Одновременно, для того, чтобы использовать учебно-профессиональную деятельность как инструмент развития способности к самоуправлению личности будущего менеджера, необходимо знать более глубоко особенности самой деятельности. Остановимся на некоторых аспектах деятельности.

Основной подход к психологическому изучению деятельности, сформулированный в работах С.Л. Рубинштейна [7] и развитый А.Н. Леонтьевым [1] и его школой, рассматривают человека как феномен, который формируется и проявляется в социальной по своему существу деятельности. Данный подход к пониманию человека позволил выделить деятельность как источник развития личности.

Один из основных вопросов исследования деятельности – исследование ее структуры, т.к. перестройка взаимозависимостей между отдельными элементами внутри общей системы деятельности влечет изменение уровня деятельности и в целом всей системы разнообразных деятельностей, а, следовательно, и всей личности студента.

Соответственно, возникает необходимость определения структуры деятельности.

Учитывая, что для данного исследования в большей мере представляет интерес ориентировочно – регулирующие действия, остановимся именно на этих действиях. Исходя из директивной основы представленной системно-динамической модели деятельности, можно дифференцировать каждый блок действий.

В группу поисково-аналитических действий входят действия: ориентировочные, основная функция которых – анализ ситуации, ее внешних и внутренних условий, и прогностические, осуществляющие поиск выхода из сложившейся ситуации.

В группу проектировочных действий входят:

- 1) целеполагание,
- 2) планирование,
- 3) оценивание,
- 4) принятие решений.

Проверочно-коррекционная группа представлена:

- 1) контрольными,
- 2) коррекционными действиями.

Тем самым, можно говорить о дифференциации действий по уровню их самостоятельности по отношению к выполняющему их субъекту, а именно, студенту, будущему менеджеру.

Одновременно можно констатировать близость в структурном отношении деятельности и способности к самоуправлению.

Значимость выявления строения деятельности заключается в том, что открывается возможность вместе с выделенными компонентами деятельности исследовать и развивать личность будущего менеджера, выступающего субъектом этой деятельности. Именно в процессе деятельности, в ходе последовательной смены различных видов действий происходит развитие личности студента, в т.ч. его личностных компонентов, а именно, способности к самоуправлению, необходимой для его будущей профессиональной деятельности в сфере менеджмента и позволяющей ему стать конкурентоспособным менеджером.

Одновременно существует практическая необходимость целенаправленного поиска методов и средств развития способности к самоуправлению личности будущего менеджера. А именно, исследования его особенностей в зависимости от внутренних и внешних факторов, оказывающих существенное влияние на развитие самоуправления в реальной деятельности.

Одним из эффективных средств формирования способности к самоуправлению личности будущего менеджера, апробированного нами в ходе педагогической практики, выступают активные формы проведения занятий в высшей профессиональной школе (учебно-проектировочные игры, тренинговые занятия), предусматривающие обоснованное целеполагание, рефлекссию имеющего опыта, а также развитие других процессов способности к самоуправлению.

Литература

1. *Леонтьев П.Н.* Общее понятие о деятельности / П.Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение. – С. 93–100.
2. *Мещерякова Е.В.* Психология управления / Е.В. Мещерякова. – Минск: Выш. шк., 2005. – 237 с.
3. *Панфилова И.П.* Исследование способности к самоуправлению у педагогов / И.П. Панфилова, И.В. Дьячкова, Н.Н. Канжина. – http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5359.
4. *Пейсахов Н.М.* Закономерности динамики психических явлений / Н.М. Пейсахов. – Казань: КГУ, 1984. – 235 с.
5. *Пейсахов Н.М.* Тест «Способность самоуправления» / Н.М. Пейсахов // Основы психологии. – Ростов-н-Д., 1997. – С. 524–532.
6. *Пономаренко И.В.* Этапы развития самоуправленческих способностей учащихся / И.В. Пономаренко. – <http://festival.1september.ru/articles/211270>.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – 485 с.
8. *Столяренко А.М.* Психология менеджмента / А.М. Столяренко, Н.Д. Амаглобели. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 612 с.
9. Управление персоналом / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 423 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

С.Д. Пивкин

Ключевые слова: языковая личность, самореализация, творческое саморазвитие, смысл жизни.

Рассматривается трехуровневая организация языковой личности в сочетании с концепцией самореализации личности с ценностно-смысловой составляющей. Самореализация языковой личности связывается с саморазвитием и самосовершенствованием личности, обретением ею самости через постижение смысла человеческой жизни посредством слова и текста.

Феномен языковой личности привлекает внимание и интерес к ней главным образом со стороны сугубо прагматических дисциплин, таких как методика обучения родным и иностранным языкам и в большей степени лингводидактика, которая рассматривает ее как один из важных объектов исследования.

Очевидно, нет необходимости напоминать о том, что лингводидактика в своем интересе к языковой личности опирается на достижения психологической науки, а также лингвистики и исследует условия усвоения родного и неродного языков, а также развитие личности в речевой деятельности. В течение длительного времени ориентированность на доминирующие системные знания о языке мешала этой дисциплине рассмотреть в процессе овладения им (языком) саму личность, которая через связь с языком получает реальные возможности развиваться как языковая личность и в таком качестве посредством слова и текстов выразить свой взгляд на мир. За этим стоит глобальная проблема духовного развития личности, ее невозможно решить, отрываясь от естественных корней и жизненного пространства обитания людей, в котором языку отводится одна из центральных ролей. Системные знания о языке не перестали играть значительную роль в обучении родному и иностранным языкам, вокруг них традици-

онно строилась структура и содержательная основа методической науки. Однако за этим пристальным вниманием к лингвистическим инновациям не всегда в должной мере просматривалась личность ученика, в интересах которого разрабатывались инновационные методики обучения в той или иной парадигмальной традиции. Владение языком – чрезвычайно важное достояние человека, и если рассматривать этот процесс сквозь призму становления личности, ее духовного восхождения и постижения высших смыслов, то изучение языков перестает быть простым натаскиванием учащегося с целью максимального усвоения знаний о системе языка. Вне всякого сомнения, сами по себе эти знания важны и необходимы, но они могут остаться мертвым грузом, если их не связать с личностью человека, с перспективой его жизненного пути и творения интеллектуально осмысленных речевых поступков. Именно эта мысль пронизывает последние исследования в лингводидактике: наличие языковых умений развивает человека как способного к разнообразной интеллектуально-творческой работе. Лингводидактика ведет поиск эффективных путей овладения речевыми навыками и умениями, позволяющими языковой личности в большей мере реализовать свои возможности в этом смысле. Можно утверждать, что на смену эпохе доминирования системно-структурных представлений о языке приходит, хотя и еще робко и неуверенно, иная парадигма, которая в речевой деятельности учитывает саму личность, ее интеллектуальные и коммуникативные потребности и мотивационные предпочтения. Достижения лингводидактики в этой области еще весьма скромны, но магистральное направление выбрано, и открытия на этом пути еще только предстоят.

Несмотря на скудные данные, которыми располагает современная наука в этой области, лингводидактика успела обозначить основные сферы своего присутствия в описании языковой личности, рассматривая этот вопрос под углом усвоения родного и иностранных языков учащимися образовательных учреждений. Суммируя накопленные данные по обучению языкам, лингводидактика указывает на несколько подходов к представлению языковой личности как объекта исследования. «Один из них исходит из ... трехуровневой организации (состоящей из вербально-семантического или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей; наконец, третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве а) данных об уровне структуры языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степеней овладения языком» [3, с.52]. Трехуровневое представление о становлении и развитии языковой личности является наиболее перспективным в плане ее полного описания с учетом последних достижений в области лингвистики, психологии и лингводидактики. Вместе с тем кажется довольно сложным и проблемным такое описание на основе представленных критериев из-за разнородности и разрозненности имеющихся исследовательских материалов. Очевидно, на данном этапе усилия исследователей направлены на то, чтобы перевести внимание на отдельные направления, наиболее значимые с точки зрения лингводидактики и методики преподавания родного и иностранных языков.

Развивая наше представление о языковой личности, обратимся к схеме Ю.Н. Караулова, в которой наглядно представле-

ны все заявленные уровни исследования языковой личности и внесем некоторые дополнения, отражающие наш взгляд на обсуждаемую проблему. Трехуровневое описание языковой личности, как отмечает автор, во-первых, учитывает нацеленность лингводидактики на оптимальное овладение учащимися основным материалом, и в этом несомненное ее преимущество. Во-вторых, основные положения концепции отражают доминировавшие в свое время методические и лингводидактические направления и стратегии в преподавании языков [3]. Так, трехуровневая система совершенно очевидно указывает на широко использовавшиеся известные модели обучения родному и иностранным языкам, и в этом заключается ее ценность для лингводидактики и методической науки: так называемый «прямой метод» по речевым образцам, достигший наибольшей популярности среди методистов в 60-е годы; проблемное обучение, коммуникативный принцип обучения и их различного рода модификации и ответвления. Каждая из названных методических концепций нашла свое достойное место в системе обучения родному и иностранным языкам и была впоследствии существенно дополнена новыми разработками и находками. Нет нужды говорить, что первая из представленных лингводидактических концепций, подробно разработанная и структурированная, обогатила методику преподавания языков практическими рекомендациями, которые легли в основу многих до сих пор успешно использующихся учебных пособий и курсов. Проблемно-ситуативное обучение также в настоящее время широко применяется в практике преподавания иностранных языков, обнаруживая новые грани своего далеко не исчерпанного потенциала. Ситуативная направленность проблемного обучения вылилась во внедрение в образовательную практику кейс-технологий, которые повсеместно оказались востребованными образовательным сообществом. Персонифицированное отношение к воз-

никающим в учебном процессе проблемам в перечисленных методических системах связывается с личностной направленностью обучения и позволяет через тезаурус личности влиять на ее развитие. Задачный подход способствовал конкретизации целей обучения, которые языковая личность ставит перед собой в процессе своего развития и саморазвития в речемыслительной деятельности. Решение коммуникативных задач выдвинуло на передний план концепцию коммуникативности, максимально учитывающую мотивационные предпочтения и потребности обучающихся, которая последовательно развивалась Е.И. Пассовым и его школой. Активное взаимодействие обучающихся на занятии и вне его поставило в центр внимания методической науки ученика и его способности к речевому поведению в «жизненных» ситуациях посредством интенсивного обучения по методике Г.А. Китайгородской и др. Во всех перечисленных моделях обучения наблюдается явное движение по направлению к обучающейся личности, что становится все в большей мере преобладающей тенденцией сегодняшнего дня в лингводидактике.

Последовательно развивая эту тенденцию, нам представляется своевременным и необходимым дополнить трехуровневый взгляд на развитие языковой личности концепцией самореализации личности с ценностно-смысловой составляющей, более полно раскрывающей иерархию ценностей этой личности. Связь ценностно-смысловых представлений личности с развитием образно-символьного мышления существенно углубляет тезаурус языковой личности, поэтому, по нашему мнению, имеет право на отдельное рассмотрение в формате трехуровневой системы. Нужно отметить, что развитию ценностно-смысловой сферы личности уделяется все большее внимание в свете меняющейся парадигмы лингводидактики и в целом педагогической науки. Это достаточно трудно реализуемая на практике задача, и поиск ее решения пока неоднозначен. Вместе с тем уже сей-

час понятно, что от ее решения нам никуда не уйти не только в рамках более полного описания языковой личности, но и практической разработки концепции развития и саморазвития личности в целом.

Уровень, о котором идет речь, связан с вопросом смысла жизни и определения духовной позиции личности и поэтому глубоко влияет на коренные представления о тезаурусе личности. Идеологическим основанием поиска смысла жизни можно считать развиваемое за рубежом и в России направление антропологической и экзистенциальной философии прошлого века (М. Хайдеггер, М.К. Мамардашвили, М. Шелер, М.М. Бахтин), которое В. Франкл вывел на философско-психологический уровень, подразумевая под этим поиском проявление «откровения человека миру», которое замещается двумя собственными следствиями: самоактуализацией и удовлетворением биологических потребностей. Вопрос о смысле жизни, по Франклу, тесно связан с его представлением о трех категориях ценности: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [5]. Идеи смысла жизни, так или иначе, рассматривали в своих трудах А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, Д.А. Леонтьев.

Д.А. Леонтьев ввел в оборот психологической науки «смысложизненные ориентации личности». Согласно ему, способность осознания смысла жизни для человека является главной, а его составляющими являются смысложизненные ориентации и локус контроля, заключающийся в способности человека осуществлять контроль собственной жизни. Смысложизненные ориентации представляют собой цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворение самореализацией.

Смысложизненные ориентации связаны с тремя составляющими жизнедеятельности и временными отрезками жизни человека: целью (будущим), процессом (настоящим), результатом (прошлым). Цель – цели жизни в определенной системе ценностей;

процесс – эмоциональная насыщенность жизни; результат – удовлетворенность самореализацией [4].

Развитие языковой личности, на первый взгляд, не связано с самореализацией личности напрямую, и включение уровня самореализации в широко признанную схему Ю.Н. Караулова несколько искусственно. Однако при более внимательном прочтении этой схемы удается разглядеть ее возможности достраивания и дополнения, о чем признавался сам автор. Самореализация языковой личности более чем что-либо обостряет проблему ее самоидентификации, ее стремление к высшим целям в своем развитии, к саморазвитию и самосовершенствованию, обретению своей самости через постижение смысла человеческой жизни посредством слова и текста.

Дело, в конце концов, состоит не том, чтобы дать навсегда устоявшуюся последовательность развития языковой личности как безусловно заданную. Вопрос состоит в том, чтобы наметить и обозначить пути ее развития с учетом усложняющихся связей в реальном мире. Кроме того, упоминаемая в данной работе схема тем и удобна для исследователя, что она допускает дальнейшее ее совершенствование в плане более детального описания языковой личности, в том числе на основе обобщения приемов обучения в современных условиях. Поскольку вопросы самореализации, самосовершенствования и творческого саморазвития личности выходят на первый план в заявившей о себе новой парадигме поступательного развития педагогической науки, то методы, разрабатываемые лингводидактикой, не могут остаться в стороне от этого направления. Зрелая творческая личность стремится реализоваться как состоявшаяся в тех областях деятельности, которые она для себя выбрала в качестве приоритетных. Языковая личность также ставит перед собой цели, выводящие ее на более высокий уровень развития, самореализации и самосовершенствования. Зако-

ны творческого развития и саморазвития вполне применимы и к ней. Достижения творчески развитой языковой личности проявляются во многих сферах деятельности, но более всего в тех областях, которые связаны с художественным словом.

Постижение смысла есть особое свойство души, наделенной жизненным опытом, а также разума. Понять истинный смысл явлений и событий жизни помогают искусство, литература и другие творческие виды деятельности. Раскрепощаясь в творчестве, человек порой видит то потаенное и запрятанное, что скрыто от обыденного взгляда. И в этом ряду язык занимает главнейшее место, хотя «конечно, значения и смыслы сознания не всегда могут быть вербализованы, в том числе и потому, что слово нередко убивает впечатление и порожденные им смыслы» [2, с.386], и тогда на помощь приходит, по выражению М.К. Мамардашвили «невербальное внутреннее слово». Оно помогает проникнуть вглубь того, что мы называем личностью, которая сама по себе заключает некий смысл. Более того А.Ф. Лосев считал, что личность «... это миф, т.е. вещественная, телесная осуществленность символа. Осуществленное – значит, добытое трудом, в деятельности» [2, 385]. Опять же мы возвращаемся к тому, что человек, по выражению П.А. Флоренского «есть не факт, а акт, притом акт незавершенный» [2, с.385]. Стремление этот акт завершить побуждает человека к внутреннему росту. Личность становится тем, чем она есть в развитии, траектория ее развития, сущность ее образования определяется способностью личности постигать и переживать внутренние высшие жизненные смыслы. Языковая личность через слово, как и само слово, раскрывает свою внутреннюю форму, которая становится вполне реальной. В диалоге с другой личностью она наполняется ее видением мира и развивает свое собственное. Отсюда важная глобальная цель всего языкового образования: посредством слова и текста помогать открывать

себя, содействовать духовному и личностному росту. Самореализация языковой личности реальна и необходима как предмет исследования, ибо, изучая ее, мы проникаем в глубинные процессы личности, стремящейся реализовать свой духовный потенциал через использование широких возможностей языковых знаний и опыта, через живое слово.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
5. Ульянова, И.В. Формирование смысловых ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе / И.В. Ульянова // Психологическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 29–34.
6. Халева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халева. – М.: Высшая школа, 1989. ■

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.А. Казанцева

Ключевые слова: исследовательский метод, учебно-исследовательская деятельность, культура исследовательского диалога; методологическая культура.

В контексте современных стратегий совершенствования российского высшего образования особое значение приобретает развитие исторически нового типа личности студента-будущего специалиста, способного к самостоятельному научно-познавательному исследованию, самоисследованию и саморазвитию индивидуально-личностного интеллектуально-информационного, креативного потенциала. Данные характеристики составляют основу конкурентоспособности современного специалиста. Их развитие становится возможным, если студенты целенаправленно, системно, последовательно будут овладевать исследовательским методом в процессе реализации преподавателем многомерной, многоуровневой, вариативной учебно-исследовательской деятельности. Поэтапное овладение студентами исследовательским методом и культурой исследовательской деятельности в условиях многоуровневого образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) представляется весьма важной предпосылкой повышения **качества** учебного процесса в современном ВУЗе.

Исследовательский метод, учебное исследование всегда были и остаются важными феноменами отечественной и зарубежной системы образования и предметом фундаментальных исследований ученых в области философии, философии образования, психологии, педагогики. Еще в образовательных моделях эпохи Просвещения

был осмыслен мощный личностный, ценностный, творческий, культурологический потенциал познавательной исследовательской деятельности, применяемого в этой деятельности исследовательского метода. Исследовательская деятельность обеспечивает свободу самоактуализации и самореализации личности, свободу творчества в открытии и постижении истины. Однако, увеличение «степеней свободы» вовсе не означает отказ от содержательной, процессуальной структурированности исследовательской деятельности. В истории отечественного образования были попытки универсализации данного метода. Однако применение исследовательского метода сводилось лишь к тому, чтобы обучающиеся полностью самостоятельно выполняли данные преподавателем задания. При этом не обеспечивались психолого-педагогические условия для овладения культурой самостоятельного учебного исследования, исследовательским методом (в том числе и на надситуативном уровне), нивелировалась деятельность преподавателя в управлении этими процессами, а также роль научно-исследовательского диалога между субъектами исследования. Поэтому произошел отказ от использования данного метода в практике советской школы в тридцатые годы прошлого столетия. Начиная с середины шестидесятых годов прошлого столетия стратегии модернизации отечественных и зарубежных образовательных систем с точки зрения повышения уровня

его проблемности, креативности, поисковости позволили исследовательскому методу занять достойное место в современных классификациях методов проблемного, развивающего обучения И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, системе творческого развития и саморазвития личности В.И. Андреева.

В последнее десятилетие всесторонне обосновывается значение исследовательского метода для фундаментализации процесса вузовского обучения в целом, развития и саморазвития у студентов методологической культуры, культуры учебного и научного исследования, культуры научного диалога.

Вместе с тем, как показали результаты наших многолетних педагогических исследований, у большинства студентов-будущих бакалавров, магистрантов отсутствует системное, целостное представление об общенаучных категориях «методы познания», «методы исследования», «исследовательский метод» с точки зрения содержательно-процессуального наполнения, логики и эвристики. Кроме того, отсутствует устойчивая ценностная ориентация на использование потенциала исследовательского метода для повышения индивидуально-личностной культуры научного исследования, культуры исследовательского мышления, деятельности, диалога. У студентов доминирует стереотипность, ригидность мышления и общения, а также отсутствует способность мыслить противоречиями, моделировать проблемное поле исследуемых явлений, процессов, формулировать исследовательскую проблему и находить альтернативные, креативные способы ее разрешения.

Концептуальной основой исследовательского метода является положение о том, что его целесообразно рассматривать не только как содержательно-процессуальную, но и личностную модель учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Мы разделяем научную позицию В.И. Андреева, согласно которой метод характеризует деятельность с позиции

процесса, то есть метод – это процессуальная характеристика деятельности. При этом не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности. В связи с этим метод является теорией деятельности, то есть теорией того, как нужно действовать более рационально и оптимально при решении задач [1, с.204]. Исследовательский метод обеспечивает многомерность учебно-исследовательской деятельности: ее методологию, теорию, культуру.

Исследовательский метод рассматривается нами в виде многомерной системы. Системообразующим компонентом исследовательского метода является совокупность логических, эвристических, эмпирических методов.

К логическим методам учебного исследования относятся: анализ; синтез; сравнение; абстрагирование; индукция; дедукция; гипотеза; аналогия; моделирование. Эти методы имеют четкое структурно-содержательное наполнение. Овладение логическими методами должно осуществляться в процессе всех видов учебной, внеучебной исследовательской деятельности студентов. Особое значение имеет систематическое осуществление студентами теоретических и экспериментальных микроисследований при подготовке к предстоящей лекции или семинарскому занятию. При этом с помощью педагога обеспечивается целенаправленное овладение инвариантной и вариативной структурно-содержательными особенностями логических методов.

Эвристическими методами являются: «мозговой штурм», инверсия, синектика, метод многомерных матриц, метод организованных стратегий. Эти методы предполагают большую «степень свободы» и творчества студентов, направленных на индивидуально-личностное перспективное моделирование исследовательского пространства разрешаемой учебной или научной проблемы. Конституирующую и систематизирующую основу исследования составляют методы наблюдения, описания, систематизации, классификации.

Особое значение в структуре исследовательского метода занимают индивидуально-психологические особенности его эффективного применения и коррекции студентами: рефлексия, эмпатия, ассоциация, инсайт.

Поэтапность и преемственность в овладении студентами логическими, эвристическими, эмпирическими методами предполагает переход от ситуативного к надситуативному уровню.

Представленная система методов с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности, как показывает наш многолетний педагогический опыт, имеет особую значимость в развитии у студентов индивидуально-личностного опыта применения исследовательского метода, фундаментализации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Весьма значимым в овладении студентами исследовательским методом является поэтапное, системное развитие культуры мыслительной деятельности студентов (составляющей основу методологической и интеллектуальной культуры личности) на лекционных и семинарских занятиях, в процессе самостоятельной работы с научной и учебной литературой (в процессе мысленного диалога с автором текста, его содержательно-структурной личностной интерпретации, вычленения и моделирования личностно-значимых научных проблем и др.). В качестве главных особенностей мыслительной деятельности студентов можно выделить такие характеристики, как: концептуальность, системность, способность мыслить противоречиями, рефлексивность, интегративность, креативность, вариативность, дополненность.

Важным условием продуктивного овладения исследовательским методом (с учетом представленных выше системообразующих методов) является саморазвитие студентами устойчивых ценностных ориентаций на:

- самоактуализацию, самореализацию и саморазвитие в многомерном пространстве исследовательской деятельности;

- развитие способности к актуальному и перспективному моделированию личностно-значимых моделей исследовательской деятельности, творческому, альтернативному разрешению учебно-познавательных и научных проблем;

- определение границ проблемно-исследовательского пространства с ориентацией на «зону ближайшего саморазвития»;

- формирование индивидуального опыта исследовательской деятельности и научного диалога.

В связи с этим особую значимость в структуре разработанной модели исследовательского метода занимает ценностно-ориентационный компонент. В условиях ценностного самоопределения, истинной свободы творчества на основе исследовательского метода становится реальным переход студентов к надситуативной активности, конструктивному субъект-субъектному диалогу, целенаправленному саморазвитию качеств субъекта исследовательской деятельности.

Овладение студентами исследовательским методом осуществляется на следующих уровнях:

- репродуктивно-стереотипный – студенты реализуются в учебно-исследовательской деятельности на основе внешне-заданного алгоритма. Студенты ситуативно используют отдельные приемы теоретической и/или экспериментальной исследовательской деятельности, не стремятся к целенаправленному развитию личностного опыта этой деятельности; целью студентов является получение «быстрого результата» проводимого исследования с минимальным интеллектуальным напряжением и концентрацией; у студентов нет четкого представления о сущности, особенностях используемых в исследовании логических, эвристических, эмпирических методов;

- продуктивно-моделирующий – у студентов развивается ценностное отношение к исследовательской деятельности, как важному источнику самореализации и саморазвития с учетом самооценки актуального уровня развития их информаци-

онного, интеллектуального, креативного, коммуникативного потенциала и моделируемой зоны «ближайшего саморазвития»; развивается устойчивое стремление к личностно-значимому моделированию индивидуальных моделей учебно-исследовательской деятельности с учетом вариативного сочетания используемых системобразующих методов (логических, эвристических, эмпирических); студенты целенаправленно, вначале под нежестким, косвенным управлением преподавателя, а постепенно и самостоятельно овладевают структурно-логическими, содержательно-процессуальными основами и особенностями логических, эвристических, эмпирических методов с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности;

- рефлексивно-творческий – студенты актуализируют свой личностно-ценностный, интеллектуальный, информационный, креативный потенциал с учетом содержательно-процессуальной специфики предстоящего исследования. Моделируются альтернативные модели деятельности с учетом способов разрешения проблемной ситуации, решения исследовательской задачи. После проведенного исследования студентами осуществляется рефлексия процесса и результатов исследовательской деятельности, выявляются барьеры в решении исследовательских задач, выявляются неиспользованные возможности самореализации с учетом «зоны ближайшего саморазвития» индивидуального информационного, интеллектуального, креативного, коммуникативного потенциала, сложившегося опыта применения исследовательского метода и осуществления исследовательской деятельности; у студентов на основе устойчивых ценностных ориентаций на саморазвитие поэтапно развивается личностный опыт применения исследовательского метода и ценностного самоопределения.

Целесообразными переходами в поэтапном овладении студентами исследовательским методом являются:

- предметный;
- межпредметный;

- теоретико-методологический;
- личностно-творческий;
- субъект-субъектный.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в исследовательском пространстве имеет свои особенности. Преподавателю важно не только уметь моделировать учебно-исследовательскую деятельность студентов на основе предлагаемой совокупности исследовательских задач и заданий, но и обеспечивать условия для взаиморазвития, взаимообогащения информационного, интеллектуального, креативного, коммуникативного потенциала. При этом важно профессионально-педагогическое мастерство в создании особой интеллектуально-творческой и ценностно-смысловой атмосферы исследовательской деятельности. Педагог выступает в качестве равноправного субъекта проблемной, исследовательской ситуации, имеющего свою альтернативную точку зрения на ее восприятие и способ решения. Педагог должен владеть всеми особенностями учебного исследования и быть способным к расширению развиваемого студентами общенаучного и личностного опыта овладения исследовательским методом на основе рефлексии и эмпатии. При этом уровень профессионально-педагогической компетенции в организации исследовательской деятельности студентов и овладении ими исследовательским методом определяется уровнем его методологической, интеллектуальной, креативной и коммуникативной культуры.

Обобщая наши концептуальные позиции, представляется возможным утверждать, что возможности исследовательского метода наиболее эффективно реализуются на основе интеграции фундаментально-научного, личностно-ориентированного, аксиологического, синергетического, креативного, коммуникативного подходов в обучении в современной высшей школе.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.

РАЗРАБОТКА ИНДИКАТОРОВ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Сытникова

Ключевые слова: качество, качество образования, качество профессионального образования, индикаторы, индикаторы качества.

В связи со сложившейся экономической, социокультурной ситуацией современная система профессионального образования требует значительных изменений. Подготовка квалифицированного специалиста, уверенно владеющего совокупностью профессиональных знаний, умений, ориентирующегося в различных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному самосовершенствованию, возможна на основе обеспечения необходимого уровня качества профессионального образования.

В настоящее время одной из проблем дальнейшего развития системы профессионального образования является организация объективной и точной оценки подготовки выпускников. Подтверждением этому являются положения современных нормативно-правовых документов отечественной системы образования: «Общероссийская система оценки качества образования» [10, с.98-99], «Положение о муниципальной системе оценки качества образования» [7], «Положение о региональной системе оценки качества образования» [8].

Один из путей решения выдвинутой проблемы многие исследователи в области качества образования видят в определении и разработке индикаторов качества [1, с.22-23; 5, с.107; 14, с.249-253; 17, с.320]. Однако, как показывает практика, обоснование и разработка индикаторов качества профессионального образования – сложный процесс, который требует проведения специальных исследований. Организация научного поиска в данном направлении требует, в первую очередь, уточнения содержания основных понятий: «качество», «качество профессионального образования», «индикаторы», «индикаторы качества».

В современной науке существует целый ряд определений качества, развиваемых в рамках различных наук – философии, производстве, экономики, социологии, квалиметрии, педагогики. Поэтому данная категория не может быть рассмотрена только в контексте одной науки, так как она интегративна и является предметом исследований философов, психологов, социологов педагогов.

Согласно определению ученых Мирового института стандартов, понятие «качество» как техническая категория трактуется следующим образом: «качество – это совокупность характеристик объекта, относящихся к его способностям удовлетворять установленные (стандарты) и предполагаемые запросы и потребности личности, общества, государства» [4, с.25-26].

Наиболее распространенным, с технической точки зрения, является следующее определение качества, предложенное ведущим ученым института стандартизации А.В. Гличевым: «качество – совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности» [14, с.249–253].

В работах специалистов области стандартизации в системе управления качеством: И. Выскоч, А.И. Якушева, П. Василевски, Г. Макай [14, с.249–253] представлены следующие подходы к пониманию качества: «качество – это свойство изделия выполнять функции, для которых оно предназначено» (И. Выскоч), «качество как совокупность свойств и показателей, определяющих их пригодность для удовлетворения определенных потребностей в соответствии с назначением» (А.И. Якушев) и др.

Таким образом, обобщая позиции вышеназванных авторов, мы выяснили, что технический аспект качества обусловлен количественными и качественными изменениями объекта исследования, качество исследуется в сопоставлении свойств выбранного объекта с аналогичным объектом, принятым, в зависимости от цели исследования, за некий эталон.

Необходимо отметить, что наряду с техническим аспектом, понятие «качество» часто рассматривается с позиции экономической науки.

С данной позиции, в условиях перехода России к рыночной экономике, проблема обеспечения качества является важнейшим фактором повышения уровня жизни, экономической, социальной и экологической безопасности.

Изучая понятие «качество» как экономическую категорию, мы выявили, что Международная организация по стандартизации определяет качество «как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности» (стандарт ИСО-8402) [4, с.90].

Для нашего исследования значима позиция ученых Академии проблем качества, обозначающих категорию качества «как одну из фундаментальных категорий, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества». Заметим, что данное толкование наиболее четко определяет значение повышения качества.

В теории социального управления понятие «качество» принято рассматривать как в узком: «качество результатов», так и в широком смысле: «не только качество продукции, но и качество производственного процесса и условий, в котором он осуществляется: качество подготовки кадров, качество технологий, качество финансовых и материальных условий, качество трудовой морали, качество концептуального курса управления» [6, с.312].

Одним из ключевых документов, характеризующих систему качества образования в зарубежных странах, выступает программный документ ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования». В данном документе качество образования определяется как важнейший девиз деятельности ООН в области образования: «Деятельность в области высшего образования и условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном, международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация» [11, с.7].

Отражение выделенных положений прослеживается в Европейской системе повышения качества (EQUIS), в которой представлено описание общего направления деятельности по оценке и непрерывному совершенствованию качества обучения на основе динамической модели совершенствования качества (EQUAL). Эта модель подчеркивает европейский характер системы совершенствования управления деятельностью и содержит в своей структуре следующие ключевые элементы:

- предпочтение проблем организации деталям программы, а оценки процесса – разовым показателям;
- участие соответствующих национальных органов управления в процессе оценки деятельности учреждений;
- применение методики, основанной на миссии и соотносящей деятельность учреждения с общеевропейскими стандартами;
- допущение гибкости в методах оценки для учета широчайшего разнообразия форм управления образованием;
- объединение европейских и международных проблем в единую структуру для поиска наиболее эффективных решений [5, с.107].

Обобщая вышеизложенное, под качеством мы будем понимать: *«интегральное свойство, обуславливающее способность*

педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов» [14, с.250].

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме качества образования, мы выявили: термин «качество образования» раскрывается через систему определений, отражающих единство системно-структурных и ценностно-прагматических аспектов.

Как отмечено в монографии «Управление качеством образовательного процесса» Г.А. Бордовского: «попытки определить качество как совокупность свойств не увенчаются успехом, так как «категория качества не может сводиться к отдельным свойствам, она должна отражать целостную характеристику функционального единства существенных свойств этого объекта» и, что «качество предмета (явления, процесса) не сводится к отдельным его свойствам, а характеризует его как целостный объект». Автор определяет качество образовательного процесса, «как интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов» [2, с.359].

М.М. Поташник рассматривает понятие «качество образования» с позиций теории ресурсов: «Качество образования – это соотношение цели и результата, как меры достижения целей, притом, что цели (результаты), заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучающегося» [8, с.33].

По мнению С.Е. Шишова, качество образования представляет собой социальную категорию, которая раскрывает состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессио-

нальных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., – которые обеспечивают развитие компетенции обучающейся молодежи [17, с.78].

Профессор исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Н. А. Селезнева определяет качество образования как: «системно-социальное качество, есть соответствие (адекватность) образования потребностям общества и личности, установленным нормами, требованиями, стандартами» [15].

Необходимо отметить точку зрения А.М. Болотова: «качество образования – комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития, становления личности, условий и результатов образовательного процессов». Кроме того, автор выделяет, что «качество образования – критерий эффе́ктивности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники» [1, с.22-31].

Особый интерес, в русле нашего исследования, заслуживает мнение ученого А.И. Субетто: «Качество образования лежит в основе обеспечения и повышения качества жизни населения как главной цели существования любого национального государства и любого общества в XXI веке, в том числе и России». Автор отмечает, что «процесс моделирования качества человека есть культурный процесс формирования идеала человека, к которому зовет культура данного общества и который кладется в основу воспитания в каждом обществе, в основу образовательной политики» [16].

Выделим позицию Н.Н. Булынского, отмечающего, что «качество профессионального образования характеризуется не наполнением знаниями и формированием их статической структуры в профессио-

нальном сознании обучающегося, а обеспечением органичной динамики их жизни в профессиональной деятельности» [3, с.42-43].

Таким образом, с учетом позиций отечественных и зарубежных ученых, материалов нормативных документов, программ, концепций, регламентов, в нашем исследовании, *под качеством подготовки будущего преподавателя мы будем понимать совокупность свойств (признаков) и их проявлений (показателей), способствующих удовлетворению потребностей общества и государства, а также личностному развитию, физическому, психическому и духовному здоровью специалиста.*

Далее рассмотрим сущность показателей, критериев качества образования и индикаторов. Анализ понятия «индикатор» с экономической, технической, социальной, педагогической точек зрения, позволил сформулировать рабочее определение данного термина: *доступная наблюдению и измерению, фактическая (расчетная) величина (характеристика), дающая количественную оценку уровню компетентности специалистов (педагогов профессионального обучения) и характеризующая состояние и развитие системы образования.*

В основе разработки индикаторов лежат данные результатов измерений; информация (данные, которые пользователь воспринимает однозначно, понимая используемую методику данных); уровень знания, определяющийся ценностью полученной информации. На основании представленных позиций, порядок разработки индикаторов включает следующие этапы: планирование, разработку, внедрение. В этой связи, содержание индикаторов должно быть объективно и специфично; педагогически обосновано; эффективно. Особо отметим, что цель формирования индикаторов состоит в обеспечении пользователя аналитической информацией о состоянии и тенденциях развития системы образования.

С учетом обозначенных позиций, можно заключить, что обеспечение качества образования на основании индикаторов позволяет оценить состояние системы, уровень качества образования, которое оно обеспечивает; выявить сильные и слабые стороны системы, определить приоритеты развития.

Для выявления основных направлений, тенденций использования индикаторов качества руководителями, преподавателями учреждений профессионального образования нами проведено широкое информационное исследование – стереоанкетирование, при котором проводился массовый опрос руководителей, педагогических работников профессиональных образовательных учреждений, а также организовано стандартизованное интервью специалистов в области профессионального образования, консультирование и др.

Результаты, проведенного исследования показали, что эксперты, руководители, преподаватели профессиональных образовательных учреждений осведомлены о тенденциях развития системы профессионального образования, однако вопросам разработки индикаторов качества не уделяется должное внимание. Поэтому проблема разработки индикаторов качества профессионального образования является актуальной. В этой связи, респонденты выделяют особую роль в подготовке студентов разработки номенклатуры индикаторов, показателей качества профессионального образования в процессе обучения в вузе, с использованием потенциала изучаемых дисциплин.

Однако, это возможно сделать в том случае, если выявлена взаимосвязь структуры профессионально-педагогической подготовки и качества профессиональной подготовки, представленная на рисунке. Учет обозначенной взаимосвязи позволит наиболее полно разработать совокупность индикаторов качества профессионального образования.

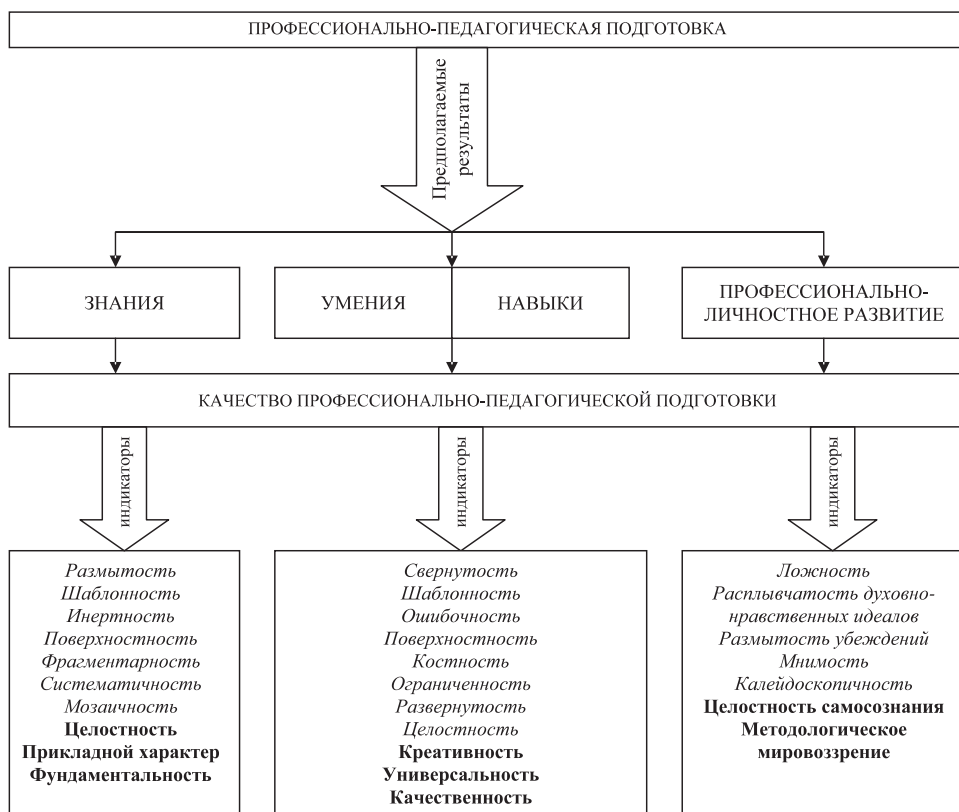


Рис. Структура взаимосвязи профессионально-педагогической подготовки и качества профессиональной подготовки

Литература

1. Болотов, В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 22-31.
2. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапизин. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2001. – С. 359.
3. Булынский, Н.Н. Профессиональное образование в Челябинской области: исторический аспект / Н.Н. Булынский. – Челябинск: Южно-Уральский научный образовательный центр РАО, 2008. – С.163.
4. Ильенкова, С.Д. Управление качеством: учебник / С.Д. Ильенкова. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 198 с.
5. Маслов, Д.В. Современные инструменты управления: модель совершенствования EFQM: учеб. пособие / Д.В. Маслов, Ю.В. Вылгина. – Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2006. – 107 с.
6. Осипов, Г.В. Российская социологическая энциклопедия / Г.В. Осипов. – М.: Норма, 2000. – 672 с.
7. Положение о муниципальной системе оценки качества образования города Бийска от 27.11. 2008 г. № 1144.
8. Постановление Администрации Тамбовской области: «Об утверждении Положения о региональной системе оценки качества образования Тамбовской области» от 30.05.2008 № 660.
9. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С. 441.
10. Приложение № 2 к письму Рособрнадзора: «Основные положения построения общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО)» от 16.05.2005 № 01-203/08-01.

11. Программный документ: Реформа и развитие высшего образования. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – С. 36-37.
12. Регламент функционирования республиканской системы оценки качества образования в Чувашской Республике, разработанный в соответствии с Положением о республиканской системе оценки качества образования в Чувашской Республике, утвержденным приказом Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики от 01.11.07 г. № 1174.
13. Регламент функционирования системы оценки качества образования (СОКО) в Пермском крае от 02.06.2008 № СЭД-26-01-04-39.
14. *Савин, И.В.* Управление университетом: социологическое измерение качества образования / И.В. Савин // Социально-экономические проблемы развития России и процессы глобализации: потенциал возможного. – СПб.: Институт бизнеса и права, 2007. – С. 249-253.
15. *Селезнева, Н.А.* Теоретико-методологические основы качества высшего образования / Н.А. Селезнева // Академия Тринитаризма. – М., 2003. Эл. № 77-6567, публ. 10869.
16. *Субетто, А.И.* Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч. 1 / А.И. Субетто // Академия Тринитаризма. – М., 2004. Эл. № 77-6567, публ. 11620.
17. *Шишов, С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, С.А. Степанов. – М., 2000. – 320 с. ■

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

А.С. Борисов, Е.М. Нуриева, Р.Р. Хасанов

Ключевые слова: система образования, бакалавр, мультимедийный учебно-методический комплекс, компьютерные технологии, электронные образовательные ресурсы.

Современная система образования в России находится в состоянии кардинального реформирования. В этих условиях остро стоит вопрос о характере преобразования системы подготовки геологов, обучение которых обладает рядом специфических особенностей. Образовательные стандарты подготовки специалистов-геологов были ориентированы на способность самостоятельной практической деятельности в профессиональной сфере. В их основе лежит схема: геологическая наука – обучение – геологическая практика. Процесс обучения по этой схеме, рассчитанный на 5 лет, предполагает наличие комплекса длительных по времени учебных и производственных практик, предназначенных для закрепления теоретических знаний и приобретения практических навыков.

Подписание в 2003 году Болонской декларации [2] наложило на Россию выполнение ряда обязательств, связанных с ее вхождением в единое европейское образовательное пространство. При этом система западноевропейского высшего образования имеет существенные отличия от сложившейся в странах бывшего советского блока. Высшее образование в западноевропейских странах состоит из трех уровней. В большинстве из них первый уровень высшего образования – бакалавриат длительностью от 3 до 4 лет является преобладающим для основной массы геологов, и только 15-20% выпускников, получивших степень бакалавра, продолжают обучение в течение от 1 до 3 лет в магистратуре. Иногда второй уровень образования (магистратура) объ-

единяется с третьим (докторантура) и такой выпускник после защиты диссертации получает степень PhD – доктора философии. Бакалавриат в системе высшего образования призван дать студентам основные, преимущественно теоретические, знания по широкому кругу знаний геологического направления. Квалификационный статус, как впрочем и полученные общенаучные и общегеологические знания западного бакалавра-геолога, не позволяют ему занимать самостоятельные инженерные должности без достаточно длительной стажировки в производственных организациях.

Планируемый переход российских вузов, осуществляющих подготовку геологов, на многоуровневую систему образования, исключающую выпуск специалистов, приведет к значительному изменению образовательных стандартов [1] и связанному с этим сокращению времени обучения. Это, в свою очередь, вызывает необходимость корректировки информационно-образовательной среды учебных заведений и поиска новых методических приемов с целью повышения эффективности обучения. В реализуемой нами концепции модернизации геологического образования существенная роль отводится созданию нового поколения учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин с использованием электронных ресурсов и интернет-технологий.

Наиболее распространенным вариантом использования компьютерных информационных технологий являются мультимедийные обучающие комплексы. Разработка

* Работа выполнена при поддержке проекта № 6035 в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)».

учебно-методического обеспечения подготовки бакалавров по направлению «Геология» с применением электронных технологий призвана восполнить дефицит специализированных учебно-методических разработок, возникающих в период перехода образовательного процесса на многоуровневую систему высшего образования.

Создаваемые в Казанском государственном университете электронные учебно-методические комплексы содержат систематизированную специальную информацию, указания по ее освоению, модули по контролю освоения изучаемого материала и систему многоуровневой интерактивной связи в процессе обучения. Разработки предназначены для обслуживания отдельных дисциплин общепрофессионального цикла по направлению «Геология» и могут быть использованы для комплексного обеспечения дисциплин со смежными информационными блоками.

Основой для разработки электронных образовательных ресурсов бакалавриата послужили созданные преподавателями геологического факультета совместно со специалистами отдела непрерывного образования ЦИТ КГУ [3] мультимедийный учебно-методический комплекс «Основы геологии» (2008), а также мультимедийные учебные пособия «Кристаллохимическая классификация минералов» (2007) и «Практикум палеонтологии» (2006).

Мультимедийный учебно-методический комплекс «Основы геологии» освещает крупный раздел фундаментальных знаний, входящих в учебные программы ряда геологических дисциплин. Создание данной разработки было вызвано необходимостью повышения качества образовательных услуг, уровня подготовки современного специалиста, соответствующего стандартам классических университетов. Современные учащиеся имеют возможность самостоятельного получения информации широкого диапазона с помощью Интернета, электронных библиотек и т.п. Полученная информация нуждается в систематизации

и анализе, но не все студенты способны сделать это самостоятельно. В настоящее время существуют видеофильмы, мультимедийные обучающие программы, учебно-методические пособия по отдельным темам и разделам курса геологии, но учебно-методический комплекс с единой концепцией изложения и на базе современных информационных технологий предлагается впервые.

Разработанный учебно-методический комплекс предназначен для студентов геологического факультета со специализацией «Геология», «Геофизика», «Гидрогеология и инженерная геология», «Геология и геохимия горючих ископаемых». Но он может быть использован и для обучения студентов ряда смежных специальностей биологического факультета, факультета географии и геоэкологии, а также для учащихся старших классов колледжей и лицеев в рамках курса естествознания. Кроме того, комплекс может быть востребован работниками геологической отрасли для повышения квалификации и переподготовки кадров.

В учебно-методический комплекс входят электронные продукты обучающего назначения – учебные пособия по ряду геологических дисциплин, разработанные в среде TOOLBOOK II INSTRUCTOR.

В мультимедийных учебных пособиях отражены следующие базовые темы лекций:

1. Происхождение и строение Земли.
2. Геологические процессы.
3. Минералы.
4. Горные породы и полезные ископаемые.
5. Палеонтология и геологическая летопись.
6. История Земли.
7. Структура земной коры и тектонические нарушения.

Все пособия подробно иллюстрированы качественной цветной графикой, анимационными клипами, снабжены видеофрагментами, раскрывающими действие

геологических процессов. Обучаемому предоставлен удобный интерфейс с возможностями обращения в любом месте программы к терминологическому справочнику, спискам иллюстраций, клипов, справочной литературы и источников. Мультимедийные учебные пособия могут быть использованы как учащимися и студентами в режиме самостоятельной работы, так и преподавателями соответствующих дисциплин во время чтения лекций и проведения практических занятий.

Структура каждого мультимедийного учебного пособия позволяет изучать материал как последовательно, двигаясь от главы к главе, так и выборочно обращаться и возвращаться к любой главе курса с помощью меню. Основной структурной единицей электронного пособия является страница, на которой размещены схемы, рисунки, графики, текст, определяющие главную мысль изложения материала. Материал на основных страницах может содержать одну или несколько гиперссылок в виде вызываемых страниц, несущих дополнительную информацию, которые в свою очередь тоже могут содержать гиперссылки. Использование диалоговых окон для отображения вызываемых страниц позволяет получить и сравнить информацию из разных глав, если в этом есть необходимость.

Мультимедийное учебное пособие «Кристаллохимическая классификация минералов» дает возможность получить сведения научного характера в увлекательной форме, позволяющие расширить представления об окружающем нас мире минералов, продемонстрировать на конкретных примерах различные аспекты читаемых курсов не только с помощью иллюстраций учебников, монографий и буклетов, но и экспонатов «золотого фонда» геологического музея КГУ, располагающего одной из богатейших коллекций минералов в России.

Пособие состоит из введения, в котором собраны общие вопросы лекционного курса (кристаллохимические, физические

свойства, морфология минералов и т.д.), и кристаллохимической классификацией минералов, представленной в виде отдельных тем. Отдельно взятая тема посвящена рассмотрению одного класса минералов. Она начинается с общей характеристики класса минерала, содержит схемы деления на подклассы и группы минералов, если они существуют внутри класса, и иллюстрации основных представителей класса. Пользователь имеет возможность в любом месте электронного пособия пользоваться словарем терминов и понятий, ознакомиться со списком фотографий минералов и списком справочной литературы.

Мультимедийное учебное пособие «Практикум палеонтологии» освещает важный раздел фундаментальных знаний – «Палеонтология беспозвоночных», включенный в учебные программы общепрофессиональной подготовки федерального блока: «Палеонтология», «Историческая геология с основами палеонтологии». Вводная часть пособия содержит основные понятия, термины и определения, краткую характеристику царств органического мира, сведения о формах сохранности организмов. Последующие разделы знакомят пользователя с основными группами беспозвоночных животных, имеющих большое значение для биостратиграфических и палеоэкологических исследований. Для каждого крупного систематического подразделения (типа, класса, отряда) дана справочная информация об основных представителях, об особенностях строения мягкого тела животных, об основных элементах строения скелета, образе жизни, пороодообразующем и геологическом значении. При этом каждая отдельная тема, каждый ее подраздел, связан гиперссылками с информацией, содержащейся во вводной части со словарем терминов и понятий, со словарем латинских названий (приводятся правила произношения латинских терминов). Каждый раздел сопровождается поясняющими рисунками, схемами и уникальными фотографиями ископае-

мых организмов из Геологического музея КГУ и личных коллекций. Мультимедийная основа представления материала дала возможность дополнить сугубо палеонтологическую (морфологическую) информацию яркими примерами ее использования в смежных областях геологии: при построении палеогеографических карт Земли, в реконструкциях палеоландшафтов.

Разрабатываемые на вышеизложенной основе электронно-образовательные ресурсы выполнены на более высоком технологическом уровне с использованием электронной среды MOODLE. Учебные пособия, входящие в состав комплекса, предполагают более углубленное изучение отдельных геологических дисциплин с широким применением иллюстративного материала, интерактивных модулей и тестовых блоков для оперативного контроля знаний обучающихся.

Таким образом, создаваемый мультимедийный учебно-методический комплекс позволяет модернизировать учебный процесс по ряду фундаментальных курсов и повысить качество и эффективность обучения. Электронные компоненты образовательного процесса позволяют развивать традиционно используемые в вузе печатные учебники, учебные пособия и сборники лабораторных и практических работ. Их использование в учебном процессе создает предпосылки развития распределенного обучения, позволяющего студентам учиться не только непосредственно в вузе, но и вне его стен, обеспечивая студентам большую мобильность. Сокращая время обяза-

тельных аудиторных занятий, электронные образовательные ресурсы позволят сделать больший акцент на учебных геологических практиках. Комплекс обладает высокой степенью наглядности, что повышает интерес студентов к процессу обучения, способствует привлекательности специальностей геологического факультета в глазах абитуриентов, повышению эрудиции и профессионального уровня специалистов.

Следует также отметить, что разработка электронных образовательных ресурсов меняет саму технологию учебного процесса. Придается большее значение самообразованию студента, раскрытию его творческого потенциала при направляющей роли преподавателя.

Литература

1. Инновационные подходы к проектированию Федерального Государственного Образовательного Стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Геология» / под ред. В.А. Богословского. – М.: Москов. гос. ун-т, 2007. – 208 с.
2. Россия и европейское высшее образование: общие болонские стратегии и региональные практики // Материалы международной конференции (Казань, 15-18 ноября 2004 г., 3-6 ноября 2005 г.). – Казань, 2006. – 174 с.
3. *Силантьев, В.В.* Учебно-методический мультимедийный комплекс «Основы геологии» / В.В. Силантьев, Ю.П. Балабанов, В.М. Винокуров, Р.Р. Хасанов, Ф.А. Муравьев, Е.М. Нуриева, Э.И. Акдасов, И.С. Александрова, И.Г. Леонтьева // Новые информационные технологии в университетском образовании. – Новосибирск, 2007. – С. 102-103. ■

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Г.С. Жукова, И.Г. Металова

Ключевые слова: качество непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы; университетский комплекс.

Вопрос о качестве образования и его критериях был актуальным во все времена, но на современном этапе, в системе развития общего и профессионального образования, он, в сравнении с другими, является доминирующим.

Модернизация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы, отвечающего потребностям и запросам всех заинтересованных в нем социальных субъектов (отдельной личности, общества, государства), предполагает существенные изменения в функционировании системы «профильная школа – суз – вуз – повышение квалификации». В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в разделе «Создание условий для повышения качества профессионального образования», отмечается, что для достижения нового качества профессионального образования необходимо создание университетских комплексов.

Центральная роль в развитии современной системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в российском обществе принадлежит университетским комплексам социального профиля, реализующим образовательные программы различных уровней и проводящим исследования по приоритетным направлениям развития науки и социальной сферы. Социальная сфера трактуется как обеспечиваемая обществом и государством система отраслей, ориентированных на реализацию различных направлений социальной политики.

Проблема качества образования многие годы была и остается в центре внимания

отечественной и зарубежной науки. Международный стандарт ISO 8402 «Управление качеством и обеспечение качества» определяет понятие качества как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности потребителей. В новой версии стандартов серии ISO 9000:2000 это определение несколько видоизменено: «Качество – степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» [3; 29]. При этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть, например, деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система, или некоторая их комбинация. В этом контексте, когда говорят о качестве, обычно выделяют качество результатов деятельности (процесса), качество самих процессов и качество системы или организации деятельности.

Проектирование систем качества в образовательных учреждениях основывается на постулате о том, что качество является системообразующим фактором эффективного функционирования учреждения. Сама же система проектируется с учетом структуры «триады качества», в соответствии с которой должны быть спроектированы организационная, функциональная и оценочная системы.

Система менеджмента качества вуза может строиться в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9000, принципами Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management – TQM) или базиро-

ваться на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM). Все эти три подхода имеют в качестве основы процессно-ориентированный подход, не противоречат друг другу, взаимно дополняют друг друга; отличаются только полнотой и глубиной охвата всех рабочих процессов организации и степенью перекрытия системы менеджмента качества с общей системой менеджмента вуза.

При разработке концепции системы менеджмента качества непрерывного социально-профессионального образования в университетском комплексе в роли базисного элемента предлагается использовать квалификационную характеристику выпускника (различных структурных звеньев комплекса), описывающую в понятной для работодателя форме его квалификационный портрет.

Система критериев для оценки эффективности профессионально-образовательного процесса в образовательных учреждениях университетского комплекса

социального профиля выглядит следующим образом: оценка качества педагогической подсистемы, оценка качества научно-производственной подсистемы, оценка качества социальной подсистемы, оценка качества экономической подсистемы.

Новая версия стандарта ISO 9000:2000 и максимальное сближение принципов, заложенных в стандарте, с концепцией TQM позволяют создать единую методическую базу менеджмента качества образования, основанную на *процессном подходе* к управлению качеством образования и ориентированную на потребности потребителя. В качестве потребителя профессионально-образовательных услуг университетских комплексов социального профиля необходимо рассматривать: государство и его институты, формирующие перспективный план развития науки, социальной сферы; предприятия сферы социальных услуг, выступающие в роли корпоративных клиентов образовательных учреждений; студентов, участвующих в обучении.

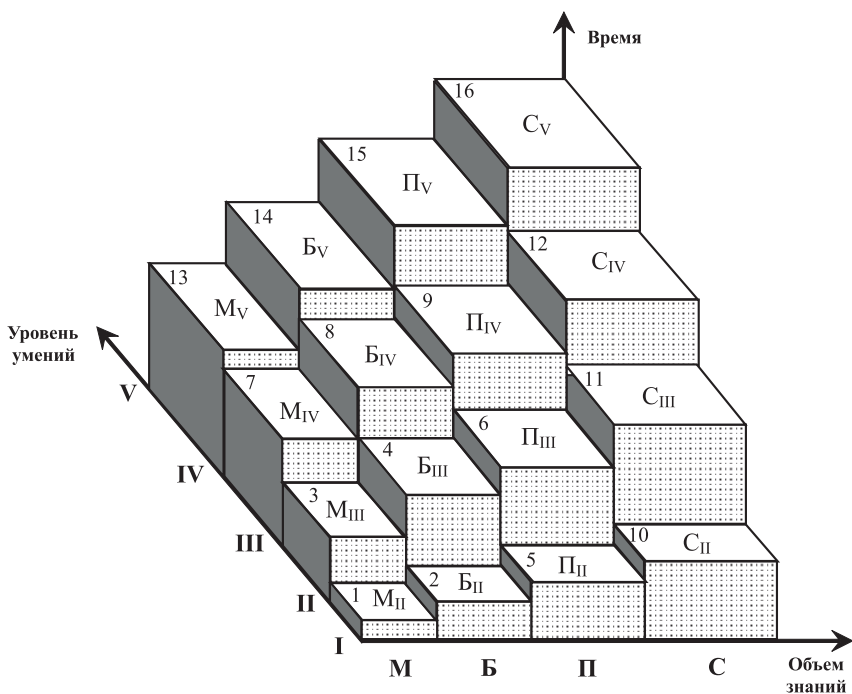


Рис. 1. Пространственная модель матрицы

Для оценки уровня профессиональной подготовленности и компетентности выпускников социального университета использовался *квалиметрический мониторинг*, который обеспечивался за счет применения матрицы, разработанной Ю.А. Шиховым [6], созданной с использованием системно-квалитативного, когнитивного и тезаурусного подходов на основе существующих таксономических моделей обучения: двумерной модели Б.У. Родионова – А.О. Татура [5] и одномерной модели В.П. Симонова [4]. В отличие от названных моделей матрица Ю.А. Шихова является трехмерной и предполагает установленные ее автором следующие градации и уровни: в *структуре знаний* – мировоззренческий минимум (М), базово-программные знания (Б), программные (П) и сверхпрограммные (С) знания; в *структуре умений* – фактический (I), алгоритмический (II), аналитический (III), многофункциональный (IV) и креативный (V) уровни. В качестве третьей координаты введено время, затрачиваемое обучающимся, респондентом или экспертом на обработку информации (в нашем случае на выполнение профессионально-правового теста, системы заданий, ответы на показатели анкет и др.). Матрица содержит три оси, характеризующие: *объем, уровень сложности* получаемой информации и *время*, необходимое для ее обработки.

Более высокие ступени познания становятся и более информационно емкими, поэтому объем ячеек по первым двум осям матрицы нарастает. *Время* используется в качестве *измерительного средства* состояния функционирования и результативности учебного процесса. Оно выступает как фактор установления оптимальных отношений между объектами и субъектами мониторинга.

В качестве комплексного критерия введен рейтинг ячеек матрицы, смысл которого изменяется в зависимости от цели мониторинговых исследований. Так для оценки тестовых заданий (ТЗ) их рейтинг рассчитывается по формуле:

$$r_{ij} = \overline{K}_l \cdot \overline{\beta}_{ij} \cdot \overline{\tau}_{ij},$$

где $\overline{K}_l = K_l / K_{max}^{ЭК}$ – нормированный коэффициент компетентности l -го эксперта в данной области знаний; K_l – коэффициент компетентности l -го эксперта; $K_{max}^{ЭК}$ – максимальный коэффициент компетентности в экспертной группе; $\overline{\beta}_{ij} = N_j / N_{max}$ – нормированный j -й уровень сложности i -го ТЗ;

N_j – j -й уровень сложности i -го ТЗ; N_{max} – максимальный уровень сложности;

$\overline{\tau}_{ij} = \tau_{ij}^{ЭК} / \tau_{ij}$ – нормированное время, необходимое обучающемуся или эксперту для ответа на i -е ТЗ, имеющее j -й уровень сложности; $\tau_{ij}^{ЭК}$ – время, необходимое квалифицированному эксперту в данной области знаний для ответа на i -е ТЗ, имеющее j -й уровень сложности; τ_{ij} – время, необходимое для этого обучающемуся.

Аналогичным образом определяется рейтинг показателей анкет и компетенций обучающихся. Результирующий рейтинг ячеек матрицы (коллективная экспертная оценка) находится по формуле: $r_{ij} = \frac{1}{L} \sum_{l=1}^L r_{ijl}$, где L – число экспертов в группе.

Суммарный рейтинг любого набора ячеек матрицы можно рассчитать по формуле: $R = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m r_{ij}$, где n – количество использованных для экспертизы ячеек матрицы по горизонтали; m – число использованных ячеек матрицы по вертикали.

Главной задачей сегодняшнего дня в системе непрерывного социально-профессионального образования является не просто создание системы менеджмента качества и ее сертификация, а внедрение и использование современных методов управления с целью повышения качества образования в университетском комплексе. Решение данной задачи приведет к необходимости принятия энергичных мер по совершенствованию организационной структуры университетского комплекса, разработке плана стратегического развития университетского комплекса на краткос-

рочную, среднесрочную перспективу, формирования сети стратегических партнеров, обеспечивающих обратную связь «потребители профессионально-образовательных услуг комплекса – структурные звенья университетского комплекса – потребители (работодатели) выпускников структурных звеньев комплекса».

С целью создания собственной системы менеджмента качества в ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» создан Центр менеджмента качества в образовании. Целью деятельности Центра является разработка, совершенствование, внедрение современных методов менеджмента качества для повышения качества образовательных, научно-исследовательских и консультационных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями университетского комплекса социального профиля.

Таким образом, главной задачей сегодняшнего дня в системе непрерывного социально-профессионального образования является не просто создание системы менеджмента качества, а внедрение и использование современных методов управления с целью повышения качества образования в университетском комплексе социального профиля. Решение данной задачи приведет к необходимости принятия энергичных мер по совершенствованию организационной структуры университетского комплекса,

разработке плана его стратегического развития на краткосрочную, среднесрочную перспективу, формирования сети социальных партнеров, обеспечивающих обратную связь «потребители профессионально-образовательных услуг университетского комплекса (обучающиеся) – структурные звенья университетского комплекса – потребители выпускников структурных звеньев университетского комплекса (работодатели)».

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Изд-во АПКППРО, 2002.
2. *Симонов В.П.* Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. – М.: Изд-во МГОУ, 2003.
3. *Спицнадель В.Н.* Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000). – СПб: СГУ, 2000.
4. *Субетто А.И., Селезнева Н.А.* Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования. – Новосибирск, 1999.
5. *Татур Ю.Г.* Образовательная система России: высшая школа. – М.: Изд-во МВТУ им. Баумана, 1999.
6. *Шихов Ю.А.* Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2008. ■

САМОУПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.А. Ямалетдинова

Ключевые слова: самоуправление, закономерности, принципы, концепция, физическая культура личности.

В информационном обществе главной задачей высшего профессионального образования становится формирование целостной личности, которая стремится к максимальной самостоятельной реализации своих возможностей, нацеленной на саморазвитие и самообразование в течение всей жизни [7]. Поэтому разработка средств и активных методов формирования познавательной деятельности студентов, в том числе и средствами физической культуры, является весьма актуальной. Важным становится включение самого студента в процесс управления своей познавательной деятельностью и самим собой, своим здоровьем, поскольку ему необходимо в органичном единстве осваивать предметную и организационную стороны учения. Однако, проблема формирования самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры на современном этапе не получила должного развития. Практика свидетельствует о том, что отсутствие систематизированных научных знаний о сущности, этапах, динамике и оптимальных условиях формирования самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов затрудняет процессы формирования физической культуры личности.

Теоретико-эмпирический анализ учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» студентов высших учебных заведений позволил выявить ряд противоречий, основными из которых являются неспособность высшей школы комплексно и последовательно сохранять и укреплять здоровье студенческой молодежи в процессе обучения; организация физического воспитания студентов, основанная на традиционных фрагментарно организованных

формах проведения занятий, отсутствие научно обоснованных инновационных подходов в сфере физической культуры, что позволяют обосновать актуальность данной проблемы.

Целью проведенного нами исследования стало выявление, определение и обоснование теоретических и научно-методологических положений целостного процесса самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры.

В исследовании использовалась совокупность методов: теоретических (сравнительно-сопоставительный, системный, ретроспективный, логический анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, обобщение педагогического опыта) и эмпирических (обсервационные, психолого-педагогические и социологические, моделирование, медико-биологические, экспериментальный, компьютерной диагностики физического здоровья, праксиметрические, методы математической статистики).

Методологическую основу исследования составляют идеи философской антропологии человека (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев); общенаучные положения теории деятельности, познания и самопознания, систем управления и самоуправления (А.Н. Леонтьев, Н.М. Пейсахов, Б.Н. Гамидуллаев); основы формирования содержания образования и его изложения в рамках модульного обучения (П.А. Юцявичене, Б.А. Сазонов); системный, личностно-деятельностный и информационный подходы (В.А. Сластенин, К.К. Колин и др.).

Теоретическую основу исследования составляют теория поэтапного формирования умственных действий, управления

движениями (П.Я. Гальперин, Н.А. Бернштейн; гуманистические идеи самореализации личности (А.Н. Masloy, K.R. Rogers); положения о роли и значении физической культуры в развитии личности, ее ценностных составляющих, основы профессионально-прикладной физической подготовки, здорового образа и стиля жизни (В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт, М.Я. Виленский, В.С. Макеева, Р.Т. Раевский и др.).

Ведущей идеей являются положения о формировании физической культуры личности студента на основе самоуправления их учебно-познавательной деятельностью, используя средства, методы, формы физической культуры и информационных технологий. При реализации нашей идеи мы опирались на теорию сущности и структуры человеческой деятельности, раскрытой в трудах М. С. Кагана, и основанную на динамическом самопрограммировании поведения.

Проведенный анализ определений и философских подходов к разработке концепции самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента в сфере физической культуре показал, что термин «концепция» используется в двух основных контекстах: внутреннем или внешнем по отношению к процессу изучения явления. Мы рассматриваем концепцию как комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности процесса самоуправления, принципы его существования в сфере физической культуры личности.

Закономерность функционирования физической культуры заключается в том, что, как феномен природы, человеческий организм является первичной предпосылкой социокультурного существования человека [2, 4, 6]. Само по себе природное является не столько предметом овладения, сколько преобразования, окультуривания, общими закономерностями которого являются устойчивые, существенные, необходимые, общие и повторяющиеся

связи между: процессом формирования самоуправления учебно-познавательной деятельности студентов и сформированностью физической культуры личности; становлением конкурентоспособного специалиста и должным уровнем физической подготовленности; овладением знаниями и умениями самоуправления учебно-познавательной деятельностью по дисциплине «Физическая культура» и содержанием образования с точки зрения компетентного подхода; формированием личностного здоровья как ценности и системой образования (ее средства, методы, формы), обеспечивающей этот процесс; познанием себя, управлением собой и содержанием современной системы образования; управлением студентом своей учебно-познавательной деятельностью и совершенствованием материально-технической базы вуза, включающей современные спортивные сооружения, оборудование, инвентарь, коммуникации, сервисные услуги и создание положительного имиджа.

Выявленные закономерности позволили сформулировать общие и специфические принципы, которые подтвердили диалектику управления и самоуправления, их взаимного перехода и органическую взаимосвязь с правилами самоуправления [1, 3, 5]. К условиям оптимизации самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры относится соблюдение принципов: оздоровительной направленности физической культуры; связи физического воспитания и будущей профессиональной деятельности; единства свойств личности, ее деятельности и культуры; индивидуализации и дифференциации; синергизма и природосообразности (аутентичности); саморазвития, генерализации информации, развития мышления, языка и коммуникаций; перехода педагогического управления в самоуправление личности.

Анализ теоретических сведений, выявленные закономерности и принципы позволили нам сформулировать основу

педагогической концепции самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента (СУПД), включающей совокупность теоретических положений, понятийно-категориального аппарата, теоретико-методологических оснований, ядра, содержательно-процессуального накопления и условий функционирования. Установлено, что концепция самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов представляет собой систему целенаправленных взаимодействий знаний и рациональной двигательной деятельности в целях совершенствования социальных, духовных, индивидуальных и телесных качеств студентов.

Ядро концепции включает совокупность закономерностей и принципов функционирования и формирования исследуемых самопроцессов, что позволяет оценить современное состояние изучаемой проблемы, проследить перспективы становления и развития, технологически грамотно организовать работу с объектом исследования.

Содержательно-процессуальное наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога и студента. В этом качестве выступают выделенные этапы самоуправления учебно-познавательной деятельности, разработанная модель СУПД, созданные практические элективные курсы, компьютерные программы и т.д. Данный раздел позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, выявить сферу практической реализации и раскрыть технологию ее использования для решения соответствующих педагогических задач.

Сложность выбранного объекта исследования обуславливает необходимость выделения в нем определенных систем и подсистем управляющего воздействия. С этой целью разработана и реализована модель самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента, включающая

структуру, алгоритм функционирования, условия, критерии и уровни сформированности самоуправления.

Выделенная система критериев, показателей и уровней отражает количественные и качественные изменения у студентов в самоуправлении учебно-познавательной деятельностью в процессе занятий по дисциплине «Физическая культура». На наш взгляд, комплекс оценки различных сторон познавательной деятельности студента в процессе занятий имеет преимущество перед традиционной системой, построенной на оценке изменений физической подготовленности. Это способствует приобщению студентов к самостоятельным занятиям двигательной активностью, которая обеспечивается созданием условий для реализации современных систем физических упражнений, а также предоставлением студенту права выбора вида спорта в соответствии с их возможностями, желаниями на практических занятиях. Использование активных методов обучения (анализ конкретных ситуаций, метод проектов, компьютерные программы и др.), формы организации (лекции, методические занятия с использованием компьютерных программ, индивидуальные формы – консультации и др.) способствуют повышению результатов педагогического воздействия и переход их в самовоздействие.

В опытно-экспериментальном исследовании принимали участие более 3000 студентов шести факультетов трех курсов. Из них были выделены 223 студентки для создания опытных (А, Б, В) групп в рамках занятий физкультурно-оздоровительной, профессиональной, физкультурно-спортивной направленности и контрольной группы. Далее по тексту студенты.

Совокупность позитивных сдвигов в показателях самооценки способности к самоуправлению, физического здоровья, теоретической, методической и практической подготовленности и соответствующих им уровнях сформированности способствовали активному проявлению самоуправления

студентов исследуемых групп в период экспериментальных исследований. Так интегральный уровень самоуправления (табл. 1) на начальном этапе оценивался в опытных группах соответственно низкими баллами, а к концу эксперимента существенно выше. В контрольной группе он практически остается на том же уровне, что подтверждает эффективность предложенной концепции и реализации разработанных нами моделей (А, Б, В).

Изменения в результатах самооценки способностей (всех самостей) к самоуправлению обеспечили мотивацию студентов опытных групп на осознанное развитие и особенно слабо развитых процессов (саморегуляции, самоорганизации, самооценки и самоконтроля) средствами физической культуры.

Результаты теоретико-методической подготовленности подтверждают эффек-

тивность перехода информации в знания и умения. Большинство студентов опытных групп овладели метапознавательными, организационными и проектными умениями на высоком (креативном) уровне – соответственно (94, 74 и 20%).

Показатели уровня физического здоровья (адаптационного потенциала, биологического возраста, оценки степени утомления, риска заболеваний сердца) у студентов всех опытных групп уже в течение 1 года обучения достигают достоверно высоких результатов. На старших курсах показатели продолжают незначительно повышаться и к концу обучения наблюдается наибольший прирост в опытных группах, значительно – по показателям оценки степени утомления (прирост составил 53,5 %, 44,0 %, 35,9 %). Высокий уровень характеризует степень овладения умениями самодиагностики студентами опытных групп.

Таблица 1

Показатели интегрального уровня самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов опытных (А, Б, В) и контрольной (К) групп, кол-во баллов

Показатели	Годы обучения	А		Б		В		К	
		Mt	mt	Mt	mt	Mt	mt	Mt	mt
Самооценка способности к самоуправлению	t=0	2,87	0,09	2,87	0,08	2,86	0,10	2,88	0,08
	t=3	4,31	0,06	3,59	0,09	3,30	0,07	2,92*	0,08
Теоретико-методическая подготовленность	t=0	1,67	0,07	1,67	0,08	1,68	0,08	1,69	0,08
	t=3	4,94	0,03	4,74	0,06	4,16	0,07	3,10	0,07
Физическое здоровье	t=0	2,76	0,07	2,90	0,07	2,97	0,08	3,03	0,09
	t=3	4,72	0,02	4,13	0,04	3,91	0,05	2,67	0,08
Физическая подготовленность	t=0	1,86	0,09	1,87	0,11	1,91	0,11	1,88	0,11
	t=3	3,44	0,08	3,09	0,09	3,06	0,10	2,21	0,07
Профессионально-прикладная физическая подготовленность	t=0	2,67	0,09	2,37	0,08	2,67	0,10	2,70	0,09
	t=3	4,50	0,03	4,09	0,05	3,85	0,06	2,64	0,08
Специальная физическая и техническая подготовленность	t=0	3,83	0,11	3,85	0,10	3,86	0,11	3,87	0,11
	t=3	4,87	0,02	4,71	0,05	4,54	0,07	3,84*	0,07
Уровень сформированности к самоуправлению	t=0	2,65	0,19	2,69	0,20	2,73	0,19	2,74	0,22
	t=3	4,56	0,17	4,07	0,18	3,81	0,17	2,82*	0,15

Примечание: вторая графа – достоверность изменений по годам обучения;

* - после эксперимента различия не достоверны, по отношению к исходному уровню;

** – после эксперимента различия не достоверны по отношению к контрольной группе.

Статистически достоверные изменения в показателях практической подготовленности позволили повысить уровень физической и, особенно, профессиональной, специальной подготовленности, что также оказало положительное воздействие на улучшение физического здоровья, повышение уровня овладения организационными и проектными умениями у студентов всех опытных групп, особенно – группы А. Однако, более однородные изменения в показателях профессионально-прикладной физической подготовленности происходят в группе Б, что подтверждает низкий коэффициент вариации. Это свидетельствует об эффективности подбора специальных упражнений, методов и приемов с учетом характера познавательной деятельности. Анализ интегрального показателя эффективности реализации программ специальной физической и технической подготовки студентов опытных групп по курсам выявил положительную динамику по всем предложенным видам двигательной активности. Наблюдалось выраженное улучшение владения техникой выполнения двигательных действий, инструкторской, судейской практикой и т.д.

Сравнительный анализ изменения интегрального уровня самоуправления по группам показал, что наибольшее количество студентов выявлено с креативным (высоким) уровнем сформированности во всех опытных группах, особенно в группе А, которая занималась физическими упражнениями оздоровительной направленности. Число студентов с недостаточным (низким) уровнем по окончании эксперимента не выявлено. В контрольной группе наблюдается ухудшение показателей.

Таким образом, студент, который обладает высокой работоспособностью, умеет четко определять цели, создавать индивидуальные проекты, реализовывать, контролировать и корректировать их, становится конкурентоспособным специалистом. Положительные изменения в целом стали возможными в результате возрос-

шего умения студентов управлять своими познавательными действиями, состояниями и собой, в результате чего повышается уровень проявления Я-концепции – сильные утверждают в своих способностях, а слабые получают возможность испытывать познавательный и физический успех.

Теоретико-методологический анализ по проблеме исследования и опытно-экспериментальная работа подтвердили эффективность созданной концепции и позволили сделать следующие выводы:

1. Проведенные ранее исследования не рассматривали в достаточной степени проблему самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов на основе модульно-проектного обучения с использованием средств физической культуры и возможностей информационных технологий. В соответствии с полученными данными следует выделить категорию самоуправления как интегральное качество личности, условие и предпосылка эффективной учебно-познавательной деятельности и профессиональной деятельности будущего специалиста, как результат самосовершенствования личности.

2. В процессе исследования установлено, что физическая культура играет существенную роль в повышении эффективности познавательной деятельности студента и формировании у него умений и навыков самоуправления этой деятельностью, проявляющихся в устойчивых и существенных, общих и повторяющихся связях, между: самоуправлением учебно-познавательной деятельности студентов и сформированностью физической культуры личности; становлением конкурентоспособного специалиста, овладевшего знаниями и умениями формирования личностного здоровья как ценности, познанием себя, управлением собой в рамках дисциплины «Физическая культура».

3. Сущность педагогической концепции самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента заключается не

только в воздействии на биологическую основу личности, но и на ее биосоциальную целостность: совершенствование социальных, духовных, индивидуальных и телесных качеств студентов. Физическая культура является механизмом формирования самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов, который направлен на оптимальное развитие физических возможностей личности, поступательное развитие ее мыслей, чувств, интересов, потребностей, убеждений.

4. В результате проведения опытно-экспериментального исследования доказана эффективность концепции, которая реализуется в модели самоуправления учебно-познавательной деятельностью физкультурно-оздоровительной, профессиональной и физкультурно-спортивной направленности, заключающейся не только в повышении уровня самооценки способности к самоуправлению, физического здоровья, теоретико-методической, практической (физической, профессиональной, специально-технической) подготовленности (от 15,4% до 195,8%), но и высоком интегральном уровне сформированности у студенток опытных групп самоуправления учебно-познавательной деятельностью в сфере физической культуры.

5. Поэтапный переход управления в самоуправление эффективно реализуется в модульно-проектном обучении на основе индивидуально-дифференцированного подхода с использованием информационных технологий, который позволяет обеспечить увеличение количества студентов с креативным уровнем сформированности в опытной группе А (с 19,4 процентов в начале эксперимента и до 64,2 – в конце), в группе Б (с 13,0 до 33,3 процента), в группе В (с 10,0 до 18,0 процентов).

Управляя информацией и превращая ее в знания, используя разнообразные физические упражнения, студенты улучшают свое физическое состояние и подготовленность и в результате самосовершенствуются. Степень физического совершенства создает прочную основу дальнейшего развития личности. Этим и обеспечивается механизм перехода управления в самоуправление.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. *Виленский, М.Я.* Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2–7.
3. *Гамидуллаев, Б.Н.* Самоуправление: потенциал личности: психологический практикум / Б.Н. Гамидуллаев. 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 589 с.
4. *Макеева, В.С.* Профессионально-личностная подготовка студента в экстремальных условиях деятельности / В.С. Макеева, С.Ю. Махов // Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов. Современные инновационные технологии: научная монография. – О.: Наука и техника, 2008. – С. 194–198.
5. *Пейсахов, Н.М.* Развитие самоуправления в учебно-познавательной деятельности / Н.М. Пейсахов. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
6. *Раевский, Р.Т.* Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р.Т. Раевский, С.М. Канишевский, под общ. ред. Р.Т. Раевского. – О.: Наука и техника, 2008. – 556 с.
7. *Сазонов, Б.А.* Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С.25–32.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ

Е.В. Комарова, Н.И. Никитина

Ключевые слова: дистанционное обучение, одаренные дети, информационная культура личности, мотивация, практико-ориентированные задачи, самостоятельное приобретение знаний, самопознание, самоопределение, самоуправление и самореализация.

В отечественной педагогике именно с информатизацией образования связываются реальные возможности построения открытой системы образования, позволяющей каждому человеку выбрать свою собственную траекторию обучения, а также возможности коренного изменения технологии получения нового знания посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса на основе такого важнейшего дидактического свойства компьютера, как индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптированности автоматизированных учебных программ.

Основные педагогические достижения конца XX века, такие как педагогика сотрудничества, педагогика развития творческого потенциала ребенка, личностно-ориентированная педагогика, а также достижения педагогической информатики позволяют сегодня находить различные пути реализации новых образовательных технологий в сфере дистанционного обучения математике одаренных детей.

В дистанционном обучении познавательно-учебная деятельность рассматривается современными учеными (Я.А. Ваграменко, Е.С. Полат, И.В. Роберт) как процесс информационно-педагогического взаимодействия в системе «учитель – компьютер – ученик», направленного на достижение учебных целей и стимулирование творческой активности обучаемых. Это позволяет выделить вопрос об организации эвристически-ориентированного и креативного взаимодействия в формах дистанционного

обучения математике одаренных детей с использованием потокового Интернет-вещания медиаконтента. Дистанционное обучение позволяет максимально индивидуализировать процесс математического образования для одаренных учащихся: дифференцировать уровни сложности, темп, формы представления учебного материала. Существенно, что при этом повышается инициативность самого обучающегося. Он самостоятельно выбирает, какие разделы хотел бы изучать ускоренно или глубоко, планирует собственные познавательные процессы и определяет периодичность оценки приобретенных знаний.

При проектировании, разработке содержательно-технологического базиса интернет-продукта «Математика в мире профессий» для дистанционного обучения одаренных в области математики детей учитывался тот факт, что признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный (характеризует способы его деятельности) и мотивационный (характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к собственной деятельности).

Каждый модуль Интернет-продукта «Математика в мире профессий» включал следующие разделы: материал по использованию математических методов в конкретной профессиональной сфере; классификацию математических методов, необходимых специалисту, работающему в данной профессиональной сфере; примеры практико-ориентированных задач, математическое содержание которых было связано с конкретной профессиональной

сферой; комментарии о связи математического содержания задач с разделами школьного курса математики, заданий единого государственного экзамена по математике; образцы решений профессионально-ориентированных задач (дифференциация задач по уровню сложности); список рекомендуемой литературы и сайтов по математическим методам, используемым в той или иной профессиональной сфере.

Для развития мотивации на освоение профессионально-ориентированного учебно-математического материала, большинство задач в модулях программного продукта Интернет-сайта «Математика в мире профессий» формулировалось таким образом, чтобы одаренный ребенок почувствовал себя специалистом-профессионалом, которому предстоит разрешить важную для жизнедеятельности людей

проблему. Например, в разделе «Математика в профессиях экономического профиля» одна из задач формулируется следующим образом:

«Вы работаете помощником министра продовольственного обеспечения Правительства г.Москвы. Для доставки свежих фруктов из Кишинева в Москву можно использовать три вида транспорта: T_1 – воздушный, T_2 – автомобильный, T_3 – железнодорожный. Ожидаемые величины дохода a_{ij} с учетом затрат на транспортировку, погрузочно-разгрузочные работы и сроков доставки фруктов и потерь и вместе с условными вероятностями их получения p_{ij} представлены в виде матрицы в табл. 1. С помощью математических методов определите наиболее оптимальный (выгодный) вариант транспортной доставки свежих фруктов из Кишинева в Москву».

Таблица 1

	a_{i1}	p_{i1}	a_{i2}	p_{i2}	a_{i3}	p_{i3}
T_1	300	0,6	200	0,3	-300	0,1
T_2	450	0,2	300	0,7	-200	0,1
T_3	600	0,1	450	0,8	-100	0,1
β_j	600		450		-100	

В модуле «Математика в профессиях социально-политологического профиля» одна из задач формулируется следующим образом: «Орграфы достаточно часто используются для решения задач профессиональной деятельности специалистов различного профиля, в том числе и политологов.

Вы – глава региона, в котором необходимо построить ТЭС или ГЭС. Согласно проведенным исследованиям: относительная стоимость на строительство ГЭС – 65%, ТЭС – 50%; поставки топлива для ТЭС – 30%, для ГЭС – 0%; расходы на охрану окружающей среды при строительстве и эксплуатации; на очистку топлива для ТЭС – 25%, для ГЭС – 5%; на выбросы – 30%; на здравоохранение – 5%; на затопление территорий ГЭС – 15%; на затруднение судо-

ходства из-за ГЭС – 10%; другой ущерб окружающей среде от ГЭС и ТЭС принимается одинаковым (15%).

Орграф задачи представлен на рис. 1.

ТЭС расположена на берегу. ГЭС перегораживает плотиной воду. Местность равнинная. Наблюдаются резкие изменения уровня воды в реке. ГЭС и ТЭС вырабатывают одинаковое количество электроэнергии, продажа которой пополняет бюджет. Стоимость строительства ГЭС и ТЭС уменьшает бюджет. Из-за равнинной местности затопление территорий достаточно велико, и на бюджете это отражается весьма негативно. Кроме того, строительство ГЭС вызывает затруднение судоходства по реке, что дает снижение бюджета. Строительство как ГЭС, так и ТЭС нанесет и другой ущерб окружа-

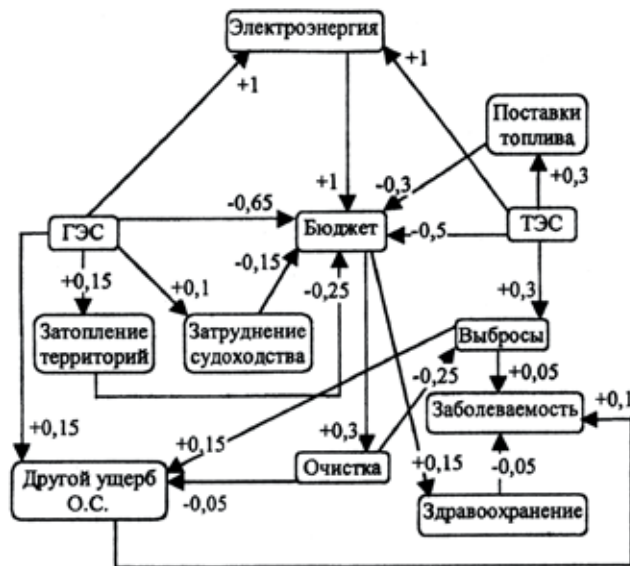


Рис. 1. Орграф сравнительного эколого-экономического анализа строительства и эксплуатации ТЭС и ГЭС в одном регионе

ющей среде: изменение климата, нарушение водного баланса, заболачивание и т.д., что увеличит заболеваемость и потребует бюджетных затрат на здравоохранение для снижения уровня заболеваемости. В свою очередь, более дешевое строительство ТЭС требует затрат на поставку топлива (природный газ) и очистку выбросов для снижения отрицательного влияния на окружающую среду. Определите целесообразность строительства ТЭС или ГЭС в данном регионе».

Задача из раздела «Математика в профессиях художественно-графического профиля»: для дизайнера интерьера профессионально важно умение решать стереометрические задачи (задачи по стереометрии входят в состав заданий единого государственного экзамена по математике). Дизайнеру по интерьеру надо сделать освещение в комнате по требованию клиента: **наименьшим числом** (в целях экономии денег) попарно непересекающихся шаров надо закрыть точечный источник света (шары свет не отражают). Сколько шаров нужно для этого взять?». (Ответ: 4).

Решение. Поместим источник света в центр O правильного тетраэдра $ABCD$. Тогда пространство разобьется на 4 трехгранных угла с общей вершиной O : $OABD$, $OABC$, $OACD$, $ABCD$ (см. рис. 2). Рассмотрим сферу S_1 , проходящую через точки A_1, B_1, D_1 , лежащие на лучах OA, OB, OD соответственно, и такую, что точка O лежит вне сферы. Тогда за сферой источник света не будет виден из всех точек трехгранного угла $OABD$. Теперь выберем на лучах OA, OD, OC точки A_2, D_2, C_2 так, чтобы первая сфера и точка O лежали по одну сторону от плоскости $A_2D_2C_2$. Проведем через точки A_2, D_2, C_2 сферу S_2 так, чтобы точка O и сфера S_1 лежали вне сферы. Сфера S_2 закроет все точки угла $OACD$, лежащие за сферой. Аналогично построим сферы S_3 и S_4 . Сферы S_1, S_2, S_3, S_4 закрывают источник.

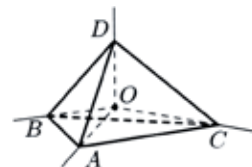


Рис. 2

Покажем, что источник нельзя закрыть тремя сферами. Проведем к каждой из трех сфер касательную плоскость через точку, ближайшую к точке O . Каждая сфера может закрывать только точки, лежащие в полупространстве, ограниченном построенной плоскостью. Объединение этих полупространств не дает всего пространства, так как среди плоскостей нет совпадающих.

Основными психолого-педагогическими *требованиями* к контрольно-диагностическим заданиям в системе дистанционного обучения математике одаренных детей являются следующие: задание должно фиксировать не только результат, но и варианты решения задания обучаемыми; по структуре, содержанию и форме информация не должна воспроизводить предыдущий модуль, а также дублировать задания, чтобы обучение ученика не сводилось к использованию уже заученных приемов работы, задания должны носить креативный характер; следует делать ссылки на уже изученный материал; информация каждого последующего модуля должна *неявно* включать информацию предыдущего и включать отработку операций предыдущего модуля; серии заданий на один и тот же модуль должны быть ориентированы на индивидуальные особенности работы обучаемых; должны быть учтены индивидуальные особенности обучаемых.

Внедрение вариативных форм и модулей профессионально-ориентированного дистанционного обучения одаренных в области математики детей должно развивать *информационную культуру личности* как составную часть базисной культуры личности. Информационная культура подразумевает наличие умений, связанных с обработкой и анализом информации: умений осуществлять постановку личностно-значимых задач по освоению учебного материала (в том числе и математического); решать разнообразные задачи с помощью компьютера; находить информацию с помощью автоматизированных источников поиска, хранения и обработки информации в различных источниках; различать

главное и второстепенное в информации; систематизировать информацию; видеть ассоциативные связи между различными фрагментами информации; интерпретировать информацию; переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот и т.д.

Анализ результатов апробации программного продукта «Математика в мире профессий», размещенного на сайте РГСУ, проводился на основе статистической обработки данных диагностического обследования репрезентативной выборки участников эксперимента (анкетирование родителей, педагогов, школьников 9-11 классов, обучающихся на факультете довузовского образования РГСУ; анализ результатов выполнения тестовых и творческих заданий; контент-анализ).

Таким образом, дистанционное обучение одаренных детей математике направлено на предоставление обучаемому возможности самостоятельного приобретения знаний, развитие его социальных, творческих, интеллектуальных способностей, удовлетворение потребностей личности в самопознании, самоопределении, самоуправлении и самореализации.

Литература

1. Ваграменко Я.А. Информационное пространство для деятельности педагога // Педагогическая информатика. – 2003. – № 3. – С. 77-85.
2. Горелов В.И., Карелова О.Л. Математическое моделирование в экологии. – М.: Изд-во РУДН, 2000.
3. Никитина Н.И. Методика работы социального педагога с одаренными детьми / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова // Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. – М.: Владос, 2007.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008.
5. Рабочая концепция одаренности (в рамках федеральной программы «Одаренные дети»). – М.: Изд-во «Магистр», 1998.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. Дидактические проблемы и перспективы использования. – М.: Академия, 1999.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТА ЕВРОПЫ

О.И. Донецкая

Ключевые слова: воспитание, обучение, демократическая гражданственность, права человека.

Одним из основных направлений деятельности Совета Европы является обучение и воспитание демократической гражданственности – оно распространяется, по сути, на всех граждан, начиная с дошкольной ступени до образования взрослых. Центральным элементом в этой системе являются права человека. Как указывается в Декларации и Программе воспитания граждан в духе демократии, принятых Советом Европы в 1999 г., «воспитание граждан в духе демократии основано на осознании ими своих прав и обязанностей» [1]. Всемирный саммит глав государств и правительств (2005 г.) назвал права человека в числе четырех наиболее важных мировых проблем XXI века [6].

Напомним, что в Совет Европы входят не только страны Европейского Союза. Это межправительственная организация, в сфере влияния которой в настоящее время живет около 800 миллионов человек. Это старейшая европейская политическая структура: она была образована в 1949 г. Россия вошла в Совет Европы в 1996 г. **Основные цели** Совета: защита прав человека, плюралистической демократии и верховенства закона; содействие осознанию и развитию европейской культурной самобытности; поиск совместных решений проблем, стоящих перед европейским обществом (меньшинства, ксенофобия, нетерпимость, защита окружающей среды, клонирование человека, СПИД, наркомания, организованная преступность и т.д.); содействие укреплению демократической стабильности в Европе, поддержка политических, законодательных и конституционных реформ. Программа деятельности Совета Европы очень широка, она охватывает все важнейшие вопросы, стоящие перед европейским сообществом, за исключе-

нием вопросов обороны: права человека, средства массовой информации, сотрудничество в правовой области, социально-экономические вопросы, здравоохранение, образование, культуру, культурное наследие, спорт, молодежь, местные и региональные органы власти, сохранение окружающей среды. Значение этой организации трудно переоценить: ее конвенции заменяют тысячи двусторонних соглашений между странами [2].

Анализируя деятельность Совета Европы в области воспитания демократической гражданственности, невозможно не упомянуть основные **ценности**, заложенные в основу создания этой организации: терпимость, многообразие, демократия, этика, солидарность, гражданственность, свобода, права человека, справедливость, доверие и равенство. Опираясь именно на эти ценности, Совет Европы выстраивает свою практическую деятельность.

Для наших целей особое значение имеют следующие – центральные – направления этой деятельности: защита прав человека и поддержка демократического общественного развития. «Целью Совета Европы является достижение большего единства между его членами», при этом «одним из средств достижения этой цели является защита и развитие прав человека и основных свобод», которые являются «основой справедливости и всеобщего мира и соблюдение которых наилучшим образом обеспечивается, с одной стороны, подлинно демократическим политическим режимом и, с другой стороны, всеобщим пониманием и соблюдением прав человека» [5].

Невозможно обеспечить реализацию этих двух основополагающих принципов, если общественное сознание к этому не

готово. Поэтому Совет Европы придает огромное значение информированию граждан, их обучению и воспитанию в духе перечисленных выше ценностей. Как отмечает глава Департамента по дошкольному, школьному и высшему образованию Генерального Директората по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы О. Олафсдоттир, «самым важным достижением Совета Европы является Европейская конвенция о защите прав человека» и эта организация является «стражем прав человека для европейских граждан и хранителем демократии и верховенства закона», однако осуществление этой задачи было бы невозможно только на основе мониторинга выполнения решений СЕ. Не менее важную роль играют «образование и подготовка по данной тематике». «Эти два подхода сочетаются и дополняют друг друга в процессе строительства демократической культуры в Европе» [8].

В реализации второго подхода – подготовка общественного сознания – выделяют **три основных направления**: образование, молодежный сектор, профессиональная подготовка судей, прокуроров и других специалистов по защите прав человека. «Образование» и «молодежь» выделены в отдельные направления работы, так как проекты в секторе «Образование» охватывают все возрастные ступени: речь идет об образовании в течение всей жизни.

Претворение в жизнь политических деклараций является трудной и долгосрочной задачей, которая требует усилий не только со стороны правительств, но и со стороны гражданского общества и самих граждан. Поэтому без образованных, подготовленных, воспитанных в духе демократических ценностей граждан решение этой задачи невозможно. В Итоговой декларации второго саммита Совета Европы подчеркивается, что «основные вызовы, с которыми Европа столкнется в будущем, имеют образовательное и культурное измерение» и что именно «культура и образование играют основополагающую роль» в укреплении

взаимопонимания и доверия между народами [6].

Этим объясняется то огромное значение, которое придается блоку **«Образование»**: Совет Европы осуществляет колоссальные проекты, такие как Проект обучения демократической гражданственности и правам человека (с 1997 г.), Европейский год гражданственности через образование, проходивший под девизом «Жить и учиться демократии» (2005 г.) и другие. Основная их цель – «объединить политику и практику путем активизации действий политических деятелей и практиков на всех уровнях для разработки и развития на постоянной основе программ в области обучения демократической гражданственности», «вовлечь граждан в Европе в демократическую жизнь», «содействовать установлению демократических ценностей в обществе» [8]. В Европейском годе гражданственности принимали участие 46 стран, поэтому трудно говорить об унифицированном подходе, ведь в каждой стране есть своя неповторимая специфика. Кроме того, каждая страна находится на определенном этапе развития в сфере обучения и воспитания гражданственности: в некоторых странах лишь создаются первичные структуры гражданского образования, в других – Германии, Норвегии, Финляндии – уже существуют давние и богатые традиции в этой области. Поэтому одной из целей Года было установление общих базовых критериев во всех членах-государствах [5].

Программа обучения демократии и демократической гражданственности и воспитания в духе демократических ценностей включает в себя несколько больших блоков: дошкольные учреждения, школа, внешкольное образование, образование для взрослых, неформальное обучение, междисциплинарные образовательные проекты. Последним принадлежит ключевая роль в реализации идеи соединения политики/теории и практики. Обоснование их важности базируется на понимании того, что изучение демократии не может ограни-

чиваться только теоретическими знаниями, для внутреннего принятия демократических ценностей необходимы также практические действия и позитивный опыт.

Россия также принимает участие в проектах и мероприятиях Совета Европы. Так, 8 февраля 2005 г. в нашей стране официально стартовал Европейский год гражданственности через образование. Одним из лучших проектов Года стал совместный проект Московского Центра гражданского образования, Европейской Комиссии и Совета Европы по созданию демократической атмосферы в школах, реализованный в Калининградской области.

Большое внимание уделяется постоянно действующим информационным центрам. Примером может служить Центр информации и документации Совета Европы КГУ. Здесь собрана европейская правовая документация, проводятся различные мероприятия по проблемам защиты прав человека, которые открыты не только для студентов и преподавателей КГУ, но и для всех граждан Казани и Татарстана.

Второе направление – **молодежный сектор**. Не удивительно, что именно молодым людям уделяется особое внимание. Советом Европы разработаны многочисленные программы обучения в области прав человека для молодежи, включающие в себя учебные курсы, семинары, проекты, публикации. Уже в 1972 году в Страсбурге были созданы Европейский молодежный центр и Европейский молодежный фонд, которые проводят огромную работу по вопросам межкультурного образования и сотрудничества, по распространению активной терпимости и антирасизма, по поддержке молодых людей с ограниченными возможностями. В частности, в качестве приоритетов своей деятельности на 2006–2008 гг. Европейский молодежный фонд назвал следующие: права человека и межкультурный диалог; социальная сплоченность и включенность молодежи; участие молодежи и демократическая гражданственность; развитие молодежной политики. Посредс-

твом грантов Фонд поддерживает самые разные проекты и мероприятия, отвечающие приоритетам работы Совета Европы.

Например, широкую известность получили две Кампании за многообразие, права человека и участие под лозунгом «Все различны, все равны!», инициированные Советом Европы в партнерстве с Еврокомиссией и Европейским молодежным фондом для поддержания базовых демократических ценностей: многообразия, прав человека, активного участия молодежи в жизни общества. Первая кампания состоялась в 1995 г. Это год 50-летия завершения Второй мировой войны, поэтому основные акценты ставились на борьбе с расизмом, антисемитизмом, ксенофобией и нетерпимостью. В 2006 и 2007 гг. состоялась вторая кампания под таким же лозунгом. Она прошла в 49 странах – участницах Культурной конвенции Совета Европы. В ней основное внимание было обращено на образование в области прав человека, преодоление дискриминации различных меньшинств, на включенность молодежи в общественную жизнь.

Во второй кампании самое активное участие приняла Россия. Именно в этом году наша страна председательствовала в Совете Европы. В России был создан Национальный комитет кампании, состоящий из представителей Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, Национального совета молодежи и детских объединений России, молодежных организаций. Значение проекта для России трудно переоценить, ведь это многонациональная страна, и идея многообразия является для нее не менее актуальной, чем для Европейского Союза. Особое звучание эта идея приобрела в эпоху глобализации: универсализация норм и правил вызвала новую волну этнических конфликтов. Одна из основных идей кампании: глобализация не противоречит стремлению сохранить культурное разнообразие. «Многообразие и непохожесть важны. Ими нужно дорожить. Подлинная

демократия существует тогда, когда голос каждого человека слышен, каждый имеет возможность влиять на свою жизнь и на происходящее вокруг» [4].

В 2006 и 2007 гг. в России состоялось более 70 мероприятий, в которых приняли участие более 10.000 человек. Одним из самых значимых мероприятий была Встреча молодежи Европы (Санкт-Петербург, сентябрь 2006 г.). Помимо уже обозначенных вопросов здесь обсуждались такие проблемы, как пути расширения молодежной мобильности, совершенствование управления, интеграция мигрантов, роль молодежных организаций в развитии гражданского общества. Список мероприятий представлен на сайте Кампании: www.alldifferent-allequal.info. Особо стоит выделить Международную молодежную ассамблею национальных культур (Ульяновск, май 2007 г.), марафон «Дружба народов», прошедший во всех субъектах Приволжского федерального округа, специализированную смену во Всероссийском детском центре «Орленок» «Команда XXI века: Культур много – Россия одна», Межрегиональную научно-практическую конференцию «Развитие неформального образования в общественных объединениях» в Москве, образовательную акцию «Путешествующая книга» [3], Межрегиональный молодежный форум «Единство многообразия» (Ижевск, июнь 2007 г.), проект «Гражданское просвещение средствами кино (Владимир, март 2006 г. – февраль 2007 г.)» [4]. В Казани в сентябре 2007 г. состоялся Международный молодежный форум «Все различны – все равны», который был посвящен подведению итогов российской составляющей Европейской кампании, а также разработке и планированию Российской молодежной кампании «Все различны – все равны».

Третье направление – **профессиональная подготовка** специалистов, имеющих отношение к практической реализации прав человека. Широко известна программа «ХЕЛП», нацеленная на представите-

лей юридических профессий. Ее основная цель – интеграция во всех государствах-членах Совета Европы в учебные программы структур, занимающихся профессиональной подготовкой судей и прокуроров, стандартов Конвенции о защите прав человека.

Россия и в этом блоке не остается в стороне. В частности, недавно в Казанском государственном университете создана кафедра ЮНЕСКО по правам человека, которая является филиалом кафедры, созданной в МГИМО. Здесь читаются спецкурсы для студентов-юристов. Но, как отмечает заведующий кафедрой конституционного права и прав человека КГУ Л.Мингазов, «обучение правам человека должно вестись на всех уровнях образования», «оно должно охватывать студентов не только юридического факультета, но и других гуманитарных факультетов». Поэтому кафедра выступила с инициативой включения соответствующей дисциплины – «Права человека» – в учебные планы всех гуманитарных факультетов. Более того, Л.Мингазов подчеркивает, что изучение прав человека должно быть введено в образовательные стандарты не только вузов, но и школ, средних специальных и средних технических учебных заведений [8].

Изучение опыта Совета Европы, участие в организованных им акциях очень важно для России и российской системы образования. Как отмечают современные отечественные исследователи, в нашей стране «традиционно высокая роль государства в экономике ... находила отражение в невосприимчивости институтов частной собственности, ... правовом нигилизме, выражающемся в безразличном, недоверчивом или пренебрежительном отношении к праву и государству» [9], «доминирующее политическое мышление отстает сегодня от требований времени», характерными чертами россиян являются «снижение гражданской ответственности, ... пренебрежение к разуму, здравому смыслу, правам и обязанностям человека и гражданина, ... неуважительное

отношение к согражданам и окружающему обществу, социальным и государственным институтам» [8]. Особенно драматично звучат слова И. Кондрашина, члена Президиума Российского философского общества: «Гражданская безграмотность населения, его политическая пассивность и правовая некомпетентность снижают жизнестойкость нации и способствуют интенсивному ее вымиранию, ведут к еще большему увеличению числа беспризорных и безнадзорных детей, а также являются факторами, сдерживающими национальное развитие, угрожающими национальной и государственной безопасности страны» [8].

В связи с этим необходимы более интенсивные и скоординированные усилия по повышению и эффективности обучения и воспитания демократической гражданственности. Гражданское образование должно стать приоритетом в национальной образовательной политике. Именно эта тенденция наблюдается во всех странах Европы. Согласно рекомендациям ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы государства-члены должны включить гражданское образование в стратегии национального развития. Это направление должно стать приоритетным в программах финансирования. Гражданское образование следует рассматривать как важное средство в борьбе против коррупции, терроризма, алкоголизма, наркомании, ксенофобии, расизма, нетерпимости и других пороков общества. Необходимо содействовать развитию непрерывного образования в сфере гражданского образования. Гражданское образование должно осуществляться во всех типах образовательных институтов, включая телевидение, радио, интернет.

Однако нельзя забывать, что важнейшим компонентом демократического гражданского воспитания является хорошо функционирующее демократическое общество. Поэтому никаких мер не будет достаточно, если обучение и воспитание демократической гражданственности не будет сопровож-

даться коренными переменами во взаимоотношениях человека и власти, развитием в нашей стране гражданского общества и механизмов взаимодействия граждан, если гражданское образование будет направлено, главным образом, на развитие когнитивных компетенций и в обществе не будет создано условий для позитивной социальной практики обучаемых. Негативный практический опыт или его слишком ограниченный характер (этот опыт часто пассивен и опосредован) ведет к фрустрации, апатии, незаинтересованности или, наоборот, к повышению протестности.

Литература

1. Декларация и программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей. – www.infopravo.by.ru.
2. Европа – это нечто большее, чем вы думаете: пособие для учителей. – Страсбург: Служба общественных связей, 1999. – 44 с.
3. Европейская молодежная кампания «Все различны – все равны». Вып. 1. – М.: Национальный Совет молодежи и детских объединений России, 2007. – 45 с.
4. Европейская молодежная кампания «Все различны – все равны». 2006-2007. Российская Федерация. – М.: Национальный Совет молодежи и детских объединений России, 2007. – 50 с.
5. Европейская конвенция по правам человека // Серия Европейских договоров, № 5. – Strasbourg: Directorate General of Human Rights Council of Europe. – 60 с.
6. Итоговая декларация второго саммита Совета Европы (11 октября 1997 г.). – www.coe.ru.
7. Лукашук И.И. Мировой порядок XXI века // Международное публичное и частное право. – 2002. – № 1. – С. 5-6.
8. Обучение гражданственности и европейским стандартам в области прав человека // Материалы международной конференции, МГИМО (У), 21-22 сентября 2006 г. – СПб.: СКФ «Россия-Нева», 2007. – 208 с.
9. Поленина С.В., Гаврилов О.А., Колдаева Н.П., Лукьянова Е.Г., Скурко Е.В. Воздействие глобализации на правовую систему России // Государство и право. – 2004. – № 3. – С. 14.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

О.В. Митченкова

Ключевые слова: аксиологический подход, воспитательная система, внеучебная деятельность, креативность, проектная деятельность, тренинг.

Основным фактором развития человеческой цивилизации во все времена было и остается образование. В материалах Болонской конференции подчеркивается необходимость формирования человека XXI века – профессионала в своей области, мобильной личности, устойчивой в динамическом развитии и самореализации. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Таким образом, перед сферой образования ставятся новые задачи по развитию и внедрению педагогических технологий обеспечивающих достижение фундаментальных целей образования: компетентность, научное мировоззрение, гражданская позиция, творчество. Говоря о важности подготовки профессионально-компетентных специалистов, необходимо проводить параллельную составляющую по развитию креативных качеств индивида через создание нового образа будущего инженера, обладающего общекультурной компетентностью. При этом понимая под креативностью комплекс интеллектуальных и личностных особенностей будущего инженера, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению. Следовательно «креативность» и «творчество», как процессуально-субъективные и предметно-результативные факторы, оказывают пер-

востепенное значение на формирование личности как общественного субъекта и являются объектом специального развития в процессе обучения и воспитания. Креативные качества будущего инженера связаны с его творческой восприимчивостью к инновациям и уровнем критического мышления. Вместе с тем, в учебных программах основной акцент делается на формирование знаний, умений, навыков, а развитию творческого потенциала студентов не уделяется достаточного внимания. Установлено, что упражнения, ориентированные на развитие интеллектуальных функций без ориентации на личность студента, оказываются малоэффективными для формирования креативности [6, 14].

Стремление изменить традиционные установки привело нас к изучению и применению на практике проектной деятельности в образовательной системе. Проектная деятельность как специфическая форма творчества является универсальным средством развития человека [9, с.3]. Ее развивающая функция согласно Колесниковой И.А. основана, в частности, «на продуктивности воображения..., силе и свободе творчества; логичности, последовательности совместной с другими людьми креативной деятельности, стимуле к развитию социальной активности...» [9, с.4]. За основу было взято направление разработки проектов личностного становления, в частности, формирование креативных качеств личности будущего инженера в образовательном процессе вуза.

«Стратегический приоритет в проектировании образовательной системы в условиях развития профессионального образования заключается в том, что оно непосредственно связано с социальным и

профессиональным становлением личности; формированием актуальных базисных ценностей всего человечества» [2, с.24]. Поэтому аксиологический подход стал связующим звеном в проектной деятельности по развитию креативных качеств личности будущего инженера между теорией и практикой. Аксиологическая сущность развития креативных качеств личности будущего инженера опирается на ценностное отношение студента к общекультурной коммуникации в профессиональной сфере, сочетает в себе несколько важных образовательных ценностей, выделенных Н. С. Розовым: ответственность за общезначимые ценности, свободное самоопределение индивида в культурном пространстве мировоззрений, личностная самоактуализация в культуре и жизни и общекультурная компетентность...» [10, с.43-44].

Проведенный анализ теоретических основ особенностей развития креативных качеств личности будущего инженера позволил выявить понимание сущности деятельностиного компонента креативности – креативные умения.

Основываясь на позиции, что творческий потенциал существует в каждом ребенке, а выявление механизмов творческого процесса позволяет построить образовательный процесс, способствующий развитию креативности студентов, так как развитие креативности студентов зависит от социальной среды, в том числе от вуза, были определены следующие составляющие креативности и креативные умения будущих инженеров:

1. Интеллектуальные предпосылки формирования творческой деятельности личности, позволяющие создавать нечто новое, ранее неизвестное – способность к генерированию большого количества разнообразных идей, выдвижению нестандартных решений и др., а также предварительный набор знаний и умений, необходимых для того, чтобы это новое создать; в частности:

- умение анализировать и идти в решении поставленной задачи от простого к

сложному с четким убеждением, что задача будет решена;

- умение четко излагать свое понимание ситуации и доводить его до окружающих;

- умение учитывать неоднозначность описания, многовариантность постановки задачи, преодоление противоречий;

- умение критически оценивать результаты своей работы и в то же время доказательно отстаивать видение своего проекта по решению поставленных задач;

- умение быстро адаптироваться к новым современным условиям технологического прогресса.

2. Личностные качества, позволяющие продуктивно действовать в ситуациях неопределенности, выходить за рамки предсказуемого, проявлять спонтанность – гибкость, независимость, самобытность, открытость новому опыту, динамичность и др.

3. Жизненную позицию человека – «метатворчество», подразумевающую отказ от шаблонности, стереотипности в суждениях и действиях, желание воспринимать и создавать нечто новое, изменяться самому и изменять мир вокруг себя, высокую ценность свободы, активности и развития [5, с.15].

Рассмотрение креативности как процесса дало возможность выявить как способности к творчеству, так и условия, облегчающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его продукты (результаты).

В.А. Сухомлинский писал: «Ребенок – цель всякой педагогической деятельности, в том числе и управленческой, главная фигура в школе, ради которой работает весь педагогический коллектив» [12, с.94].

Невсегдаличностные качества, способствующие развитию креативности студента, приводят к их яркому проявлению в получении творческих продуктов деятельности. В связи с этим возникает необходимость создания в образовательном процессе вуза педагогических условий, способствующих продуктивному развитию творчества студентов. Создавая условия для максимального развития личности, ее способностей,

тантов, творческого потенциала, мы имеем в виду не только личность студента, а и личность преподавателя. Такой подход предполагает двуединую цель. Развивая творческий потенциал преподавателя, мы это переносим на студента, ибо студента воспитывает в первую очередь личность преподавателя [3, 8, 10].

Исходя из этого, считаем эффективными педагогическими условиями развития креативности студентов в вузе: подготовка преподавателей, способных формировать ценностные установки студентов, обладающих мобилизационными, информационными, развивающими и ориентационными умениями; создание специальной воспитательной среды, способствующей творческой самореализации будущего инженера через формирование гуманистических отношений между преподавателем и студентом; тренинги креативности как способ активизации корпоративно-ценностного взаимодействия субъектов и моделирование в образовательном пространстве поэтапно усложняющихся ситуаций, требующих креативных решений.

Сложность проблемы развития креативных способностей у студентов обусловлена большим числом разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление творческих способностей. В основном эти факторы можно объединить в три наиболее общие группы.

Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности. Во вторую группу входят все формы влияния социальной среды на развитие и проявление креативных способностей. Третья группа – это зависимость развития креативности от характера и структуры деятельности. Развитие креативности происходит в деятельности, но именно в творческой деятельности.

Важную роль в формировании творческой индивидуальности играет социальная среда. Требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки

в обучении и воспитании могут стимулировать или, наоборот, подавлять творческие способности студентов, не обладающих высоким креативным потенциалом. Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью. (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты. В частности, при исследовании нами уровня креативности студентов было отмечено, что среднеарифметические значения по всем параметрам креативности выше в группе городских студентов по сравнению с сельскими студентами, что позволяет выдвинуть предположение, что городской социум дает больше возможностей для личностного развития. Девушки, обучающиеся по гуманитарному циклу специальностей, обладают более высоким уровнем развития вербальной и образной креативности, чем те, которые обучаются по техническому профилю, возможно, это связано с тем, что гуманитарное образование дает знания, более адаптированные к личностным жизненным потребностям.

Постановка и сам характер реализации поставленных воспитательных целей становятся объединяющей парадигмой, которая включает воззрение на цели, содержание, структуру образовательного процесса, деятельность преподавателей, сотворчество педагогов и студентов. Воспитательная работа в вузе должна охватывать все осуществляемые в нем процессы: основной, дополнительный, культурно-досуговый, образующие целостное воспитательное пространство и определяющие его взаимосвязи с внешней социальной средой.

Эффективность воспитательных воздействий и организованность их восприятия студентами могут быть существенно повышены при выполнении ряда условий:

- соединение собственных ориентиров человека и общественных интересов;
- органичное включение воспитательной работы непосредственно в процесс профессионального становления студентов, осознаваемый ими в качестве главной прерогативы в этот период жизни;
- максимальное использование при выборе и реализации направлений и форм работы со студентами возможности творчества и на проявление ими самостоятельности в организации и проведении мероприятий;
- активное использование профессионально-корпоративных возможностей (традиций вуза, мнений и примеров жизни и деятельности референтных личностей – авторитетных ученых, педагогов, специалистов) для формирования чувства корпоративности, сопричастности студентов к лучшим традициям вуза;
- создание атмосферы подлинной и постоянной заботы о студентах, их социальной поддержке;
- формирование планов воспитательной работы и проведение мероприятий на основе изучения интересов студентов, использования их инициативы, внедрения интересных и разноплановых форм деятельности;
- создание системы студенческого самоуправления;
- использование в воспитательной работе непосредственно положительного влияния наиболее активных, увлеченных, целеустремленных, креативных и успешных студентов на своих сокурсников, ярких личностей студентов как носителей положительных моделей поведения;
- создание системы морального и материального поощрения студентов за результаты участия во внеучебной жизни вуза как фактора формирования установки на ценность, престижность и почетность участия студента во внеучебной жизни вуза (культурной, спортивной, научно-исследовательской, общественно-значимой);

- широкое привлечение студентов к участию в научном, техническом, художественном творчестве и других формах творческой деятельности, представляющей собой универсальный и действенный механизм воспитания.

Особую значимость в данном контексте приобретает внеучебная деятельность студентов, которая является составной частью всего образовательного процесса вуза. Она осуществляется в сфере свободного времени и обеспечивает формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста. Внеучебная сфера характеризуется в качестве основного инструмента становления личности профессионала и создания личностно-ориентированной модели воспитания. Через внеучебную деятельность можно говорить о погружении студентов в специфику профессиональной деятельности, которая обеспечивает профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего инженера на основе индивидуально-творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъективной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов.

Рассматривая внеучебную деятельность как важнейшую составную часть воспитательного процесса, мы исходим из того, что современное образовательное учреждение – это, прежде всего, общественный институт воспитания [4, 7, 11]. Оценивая воспитательную деятельность как систему, обладающую четырьмя обязательными признаками системности: подчиненностью всей организации определенной цели (целостностью); структурированностью (наличие элементов, частей); взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизованностью), управляемостью в процессе функционирования и развития; мы реализуем поставленные цели и задачи в этой области через ее различные направления и комплекс целевых задач, разрабатываемых по мере возникновения и определения приоритетов.

Обобщая закономерности воспитательной деятельности по формированию личности, Анищенко В.А. приходит к выводу, что: «Продуктивность воспитания студентов находится в пропорциональной зависимости от наличия или отсутствия системы в этом процессе» [1, с.173].

Опыт проведенной работы позволил нам выработать последовательные этапы развития креативности личности через создание педагогических условий в воспитательном процессе вуза: 1. Развитие внутренней мотивации: желания быть креативным. 2. Формирование навыков творческого мышления через тренинги креативности; 3. Создание атмосферы творческого успеха и условий для апробации креативных способностей в реальной деятельности; 4. Формирование информационной компетентности как умения использовать собственные ресурсы и ресурсы других людей (знания, опыт) для достижения поставленной цели.

Для повышения уровня креативности студентов за основу нами взяты тренинги креативности, представляющие собой обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей. Такое моделирование осуществляется с помощью игровых методов и групповых методик.

Тренинги позволяют решить следующие задачи:

1. Развитие интеллектуальных качеств, входящих в состав креативности: беглости, гибкости и оригинальности мышления, воображения, умения находить неожиданные ассоциации.

2. Демонстрация возможностей использования креативности при решении жизненных проблем, а также достижение личных и профессиональных целей.

3. Формирование навыков командной творческой работы.

За основу проводимых тренингов мы приняли несколько наиболее приемлемых принципов (по А.Г. Грецову).

1. Моделирование ситуаций новизны и неопределенности.

2. Игровой характер взаимодействия.

3. Позитивная обратная связь, отказ от критики содержания работы.

4. Баланс между интуицией и критическим мышлением.

5. Ретроспективное выстраивание параллелей между содержанием занятий и жизненным опытом участников.

6. Широкое использование средств визуальной и пластической экспрессии [5, с.34-37].

Искусство педагога заключается в том, чтобы при составлении и работе с программами тренингов по развитию креативных способностей у студентов превратить на тренингах программу обучения и воспитания студента в «его собственную». Основной подход, который использован в проводимых тренингах, можно условно назвать «От игры к жизни». Так как один из результатов, которые мы ожидали от тренинга – это развить стремление студентов использовать свои новые знания, умения, креативные способности в реальной жизни, реализовать их в воспитательной деятельности филиала.

Действительно, пройдя школу тренингов, студенты овладели знаниями, умениями и навыками, делающими социальную активность более осмысленной, целенаправленной и действенной и стали стремиться создавать свои объединения для достижения конкретного результата, чтобы со студенческой скамьи научиться быть успешными в карьере и жизни, регулировать нормы личностного и межличностного взаимодействия, находить применение своим творческим способностям. Поэтому нами были созданы условия для расширения сфер реализации студентами своих творческих способностей. На основе изучения анкет было выявлено – в каких видах деятельности хотели бы проявить себя студенты. По итогам анализа были открыты новые клубы и секции, подобраны квалифицированные кадры. Были поддержаны

студенческие инициативы: создан студсовет филиала и расширено поле деятельности для существующих органов студенческого самоуправления на начало эксперимента. В итоге каждый желающий применить на практике свои креативные способности может реализовать цепочку *потребность – цель – действие – результат* при работе в органах студенческого самоуправления, творческих коллективах, а позднее и в профессиональной карьере. «Творчество, связанное с отходом от традиционных решений, с изысканием новых путей достижения даже традиционных целей, – неотъемлемая часть трудовой деятельности современного инженера [13, с.52]».

Развитие креативных качеств личности будущего инженера позволяет воспитать технического интеллигента, воплощающего в себе идеал сочетания высоких общекультурных, гражданских и профессиональных качеств выпускника вуза.

Литература

1. Анищенко, В.А. Педагогические условия управления творческой инновационной деятельностью высшего учебного заведения: Монография / В.А. Анищенко. – Оренбург.: ИПК ГОУ ОГУ, 2002. – 237 с.
2. Анищенко, В.А. Проектирование образовательных систем в условиях непрерывного профессионального образования: Монография / В.А. Анищенко. – М.: Дом педагогики, 2008. – 385 с.
3. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин. – Самара: СГПУ, 2002. – 400 с.
4. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.
5. Грецов, А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.: ил.
7. Караковский, В.А. Воспитание для всех / В.А. Караковский. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
8. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А.В. Кирьякова и др. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
10. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога: становление и развитие: монография / Г.А. Мелекесов. – М.:МПГУ, 2002. – 288 с.
11. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
12. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы: изб. пед. соч. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 7–204.
13. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
14. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 287 с.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Ю. Ануфриева

Ключевые слова: герменевтика, герменевтический круг, образование, воспитание, развитие.

В философии герменевтики утверждается идея о том, что всем людям присущ общий путь для реализации человеческого существования. Основная задача образования заключается в «пробуждении человека», воспитание в обществе свободных и творческих личностей.

Х. Гадамер, определяя исторический характер образования, связывал его с термином «культура». По его мнению, образование обозначает специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. Человек отличается от животного тем, что он «разрывает с непосредственным и природным, этого требует от него духовная, разумная сторона его существа» [1, с.49]. И поэтому человек нуждается в образовании. Общая сущность образования заключается в том, что человек делает себя духовным.

Ключевая задача человека в процессе образования – достичь всеобщности, что означает достижение примирения с самим собой, узнавание себя в инобытии. В процессе образования необходимо научиться придавать значение Другому, находить обобщенные точки зрения, воспринимать объективное в его свободе и без своекорыстных интересов. «В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него – подъем над собой к всеобщему» [2, с.59].

Сущность образования заключается в достижении общего чувства. П. Рикер. на основании теорий Э. Мунье, М. Хайдеггера, С. Кьеркегора, М. Шелера выделяет различные способы совместной жизни людей: для первого способа коллективного существования свойственна всеобщая деперсонализация, безликость. Второй способ предполагает организацию общества по принципу «мы-другие», которое базируется

на чувстве дружбы и товарищества, но развитие таких обществ является процессом регрессивным, поскольку в них «сковывается» индивидуальная инициатива и непосредственность взаимных отношений. Третий способ совместной жизни людей характерен для «разумных обществ», примером которых является сообщество ученых, основанное на принципах «мы», являющемся движением всех вместе и каждого в отдельности к совершенству. Именно такой способ совместного существования людей, основанный на единстве чувств, является идеалом для организации образовательного процесса в обществе.

Педагогические взгляды В. Дильтея основываются на его концепции развития личности. Внутренняя жизнь человека, по мнению философа, основывается на простейших психических элементах: побуждениях, чувствах, инстинктах, которые взаимосвязаны между собой и вызывают действия. На каждое внешнее действие человек стремится ответить противодействием. Эти порывы имеют одновременно чувственное и инстинктивное проявление.

Развитие человека есть «свободно и продуктивно возрастающее вступление в игру разнообразия этих порывов», а процесс творчества возникает из «отношений в них». Развитие предполагает движение вперед, одновременно разнообразие впечатлений и эмоций в соответствии с условиями и природным нравом народов определенным образом приводится к внутреннему единству. Каждое из этих единств, связывает процессы впечатления и творчества. Первичная структура этой связи находит свое отражение в эпосе народа, затем в поэзии и в методах философствования. Она также воздействует на воспитательную и образовательную систему народа.

Таким образом, основа развития находится в элементарных проявлениях человеческой психики – в единичных восприятиях, порывах, чувствах, которые естественным образом проявляются в детском возрасте. Самым великим людям, считает В. Дильтей, свойственно проявление «силы элементарного».

Все процессы и составные части внутренней жизни человека взаимосвязаны. Эта взаимосвязь регулируется элементарными формами и правилами внутренней жизни. В свою очередь формы складываются из гармонично развивающихся отношений между составными элементами. Нормы возникают из заложенного в процессах стремления к совершенству. Там, где они выражают общепринятое, возникает правило. На основании этого творческим и свободным образом возникает целое. Внутренняя жизнь человека определяется не только его природными особенностями, а также историческими и социальными условиями.

Развитие личности происходит по принципу герменевтического круга.

Герменевтический круг предполагает отсутствие начала и конца, «конец и определяет начало, как начало конец» (Х. Гадамер). Начало имеет исходное состояние – временный смысл.

Круговое вращение означает соответствие частного и целого. Знание целого предполагает знание его частей и всевозможных связей между ними. Все части соответствуют целому. Процесс кругового вращения означает постоянный переход от целого к части и обратно к целому. «Смысл отдельного вытекает только из взаимосвязи и таким образом из целого» (Ф. Шлейермахер).

Каждая часть выражает некоторую сторону жизни, т.е. имеет значение для целого, а собственное значение части определяется на основе целого. Единство целого проясняется через отдельные части, а смысл отдельных частей проясняется через единство целого. Целое формируется

раньше частей. Целое, опередившее свои части, не совпадает с целым, возникающим в результате сложения частей, это особый тип познания. Путь к сущности пролегает не через детали, а через целое. Условием развития целого оказывается бытийная самостоятельность частей (С. Вайман).

В процессе самодвижения в круге важным является возврат от целого к частям и наоборот. Подобный круг постоянно расширяется, при таком движении человек учится понимать чужое. М. Хайдеггер полагал, что герменевтический круг предполагает непрестанное проецирование, «пробрасывание» смысла. Кругооборот завершается в создании иной жизненной позиции, в новом самопонимании человека, а также в последующей его деятельности. Герменевтический круг не возвращает человека в то же самое личностное состояние, в котором он находился, а поднимает его на новый уровень, благодаря приобретению нового опыта и реализации его в деятельности.

В. Дильтей постоянно подчеркивает необходимость ориентации на целое в образовании. «Основная задача воспитания состоит в образовании души, а педагогики – в формировании телеологической структуры душевной жизни, где не были бы разорваны интеллект, чувства и воля» [5, с.176].

Структура каждой части духовного мира обусловлена связью, которая существует между требованиями совершенства в ней и выражением этого требования в нормах, а с другой стороны, развитием. Воля, совершенство и развитие образуют характер духовного мира. Этот характер заложен в простейших отношениях психологических элементов во внутренней жизни человека. В рудиментарном виде он имеется уже в органическом мире. Поэтому не существует пропасти между природой и духом.

Образование есть вид совершенства души, только во внутренней жизни души, в ее центре, достигается удовлетворение всех стремящихся сил, поэтому только внутренний опыт может быть авторитетом.

Таким образом, личностное развитие ребенка В.Дильтей определяет внутренними и социальными отношениями. Развитие заключается в постоянном приросте элементов опыта: сначала формируется чувственный опыт личности, затем у человека развивается способность к рефлексии собственных душевных состояний. Каждый процесс внутренней жизни оказывает воздействие на внешние процессы, и сам в свою очередь испытывает на себе их воздействие.

В. Дильтей полагал, что воспитание является средством для раскрытия внутренней жизни человека и основано на общих условиях общепринятых правил или норм внутренней жизни. Фундаментальный закон педагогики заключается в утверждении, что внутренняя жизнь человека имеет внутреннюю целесообразность и собственное совершенство, которое можно достичь в процессе воспитания.

Цель воспитания заключается в формировании совершенного человека, в котором «правильно взаимодействуют» представления, воля и чувства.

Воспитание это планомерная деятельность, через которую взрослые стремятся образовать внутреннюю жизнь подрастающего поколения. Воспитание является потребностью общества и определяется отношением между взрослыми и подрастающим поколением, которое имеет определенную связь.

Необходимость целеполагания в воспитании В.Дильтей объяснял социальным обновлением, которое необходимо каждому обществу. Уровень развития молодых членов общества требует, чтобы новое поколение были развиты до такой степени, чтобы они могли заменить людей старшего поколения. Это происходит вначале непреднамеренно, благодаря сближению молодежи со старшим поколением с помощью влияния примера, подражания, успехов. Этот процесс необходимо дополнять воспитанием как преднамеренной и обдуманной деятельностью.

В основе воспитания лежит отношение отцовской власти. Факт отцовской власти включает в себя обязанность попечения. Это отношение необходимо переживать. Право отцовской власти обусловлено и ограничено отцовской обязанностью защиты, которая не допускает рассматривать ребенка как средство, а требует ценить в нем и самоцель. Это отношение прекращается только тогда, когда ребенок становится самостоятельным.

В. Дильтей считал, что семья, община, государство, церковь совместно осуществляют функцию воспитания. В системе общественного воспитания семья представляет элемент личного счастья. Община формирует способность личности быть пригодной к экономическим отношениям, государство – быть для целого всеобщим и эффективным, при этом подчиняться закону и постепенно его развивать. Церковь помогает человеку достигать высшей цели своего существования, приближая его к божеству. В равновесии этих господствующих сил, которые составляют современное общество, гарантируется многосторонность воспитания. Процесс воспитания будет односторонним, если один из перечисленных факторов будет доминировать.

Воспитание подрастающего поколения является с одной стороны, проявлением и развитием единой, индивидуальной, самоценной внутренней жизни, с другой стороны – от него зависит сохранение и усиление производительных сил общества. Противоположность этих двух задач будет преодолена, если процесс воспитания будет ориентирован на выявление и развитие способностей ребенка, позволяющий ему находить удовлетворение в профессиональной деятельности.

Искусство воспитания В. Дильтей определял, как способность педагога чувствовать вместе с детьми, переживать внутренние состояния своих подопечных, любить их. «Все рассудочное добавляется только в качестве вторичного» [5, с.187].

Философ предлагал обществу не ждать появления в нем гениального педагога, так как в свое время гении заранее смогли предвидеть и спроектировать систему общественного воспитания для нации. «Добросовестно работающий, сердечный, любящий детей верный человек может помогать, принимать участие» в деятельности этой системы [5, с.190]. В. Дильтей предлагал привлекать к процессу воспитания философов, ученых, которые своими мыслями и делами смогут благотворно повлиять на образование молодого поколения.

Литература

1. Гадамер, Х-Г. Актуальность прекрасного / Х-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 336 с.
2. Гадамер, Х-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х-Г. Гадамер; общ. ред. и вступит. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
3. Дильтей, В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и реформации / В. Дильтей; пер. М.И. Левина. – М.: Унив. кн.; Иерусалим, 2000. – 463 с.
4. Дильтей, В. Герменевтика и теория литературы: в 6 т. / В. Дильтей. – М.: 2001. – Т. 4. – 531 с.
5. Дильтей, В. Основные черты системы педагогики / В. Дильтей // Феноменологические исследования. Российско-американский ежегодник. – Владимир, 1998. – № 2. – С. 158-190.
6. Рикер, П. Время и рассказ: в 2 т. / П. Рикер. – М.: СПб, 2000.
7. Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика: московские лекции и интервью / П. Рикер. – Рос. акад. наук, инст. философии. – М.: АО КАМІ, изд. центр «Академия», 1995. – 159 с.
8. Рикер, П. История и истина / П. Рикер; пер. с фр. И.С. Вдовина, А.И. Мачульская. – СПб.: Алетейя, 2002. – 399 с.
9. Рикер, П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер; пер. с фр. И.С. Вдовина. – М.: Канон-Пресс-Центр; Кучково поле, 2002. – 622 с.
10. Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикер; пер. с фр. – М.: Изд-во гуман. лит-ры, 2004. – 725 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТАЛОННОЙ ТРАЕКТОРИИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ

Е.Н. Рябинова

Ключевые слова: математическая модель, усвоение учебного материала, эталонная траектория, кривые качества обучения.

Математическая модель процесса усвоения учебного материала студентами связывает три потока информации: транслируемую учебную информацию $Z(t)$, мотивационную составляющую учебной информации $M(t)$ и усваиваемую учебную информацию $Y(t)$. Эти потоки находятся в определенном балансе и определяют суть процесса усвоения учебного материала в дидактической системе [3].

Важно отметить, что потоки информации должны быть измеримы и исчисляются они учебными элементами (УЭ). Таким образом, в качестве предмета моделирования выступает процесс усвоения

заранее структурированного по ключевым метрикам ψ -матрицы учебного материала, представленного в виде измеримого массива информации (набора УЭ) [4].

Мотивационная составляющая учебной информации, измеряемая числом усвоенных УЭ, представляет собой ряд специально подобранных задач и примеров из выбранной квалификационной области знаний. Учащийся, усваивающий мотивационные задачи, более осмысленно воспринимает и абстрактный учебный материал.

Модель усвоения учебного материала представляет собой систему линейных дифференциальных уравнений двенадцатого порядка следующего вида [1]:

$$\left. \begin{aligned} T_{ij}^2 \frac{d^2 Y_j(t)}{dt^2} + 2T_{ij} \xi_{ij} \frac{dY_j(t)}{dt} + Y_j(t) &= k_{ij} \frac{dZ_j(t)}{dt} + M_j(t), \\ T_{M_{ij}} \frac{dM_j(t)}{dt} + M_j(t) &= k_{ij}^M \frac{dZ_j(t)}{dt}, \\ i = \overline{1, N}; j = \overline{1, 4}, \end{aligned} \right\} \quad (1)$$

где через $Y_j(t)$, $Z_j(t)$, $M_j(t)$ обозначены соответственно объёмы нормированной усвоенной, транслируемой и мотивацион-

ной составляющей учебной информации; коэффициенты T_{ij} , $2T_{ij} \xi_{ij}$, k_{ij} , k_{ij}^M определяются следующими соотношениями:

$$\left. \begin{aligned} T_{ij} &= \frac{1}{\eta_{ij}}; \quad 2T_{ij} \xi_{ij} = \frac{1}{\nu_{ij}}; \\ k_{ij} &= k_1 \frac{(1 - \alpha + \beta + \gamma)_{ij}}{\nu_{ij}}, \quad k_{ij}^M = k_2 \frac{(1 - \alpha + \beta + \gamma)_{ij}}{\eta_{ij}}. \end{aligned} \right\} \quad (2)$$

В формулах (2) коэффициенты α , β , γ характеризуют соответственно объём теряемой учебной информации за счет отвлечения учащихся от процесса обучения, а также прирост объёма учебной информации за счет формирования умозаключений и регламентируемой самостоятельной работы; коэффициенты ν и η характеризуют потери объёмов учебной информации и ее

мотивационной составляющей, вызванные несовершенством механизма человеческой памяти. При этом процесс усвоения учебного материала характеризуется также свойствами инерционности и насыщения, что происходит по причинам психологического и физиологического характера.

Коэффициенты α , β , γ , ν , η определяются для i -го момента квалиметрии и

j -го уровня учебных задач в соответствии с разработанной структуризацией [4]; коэффициенты k_1 и k_2 определяют соотношение между объемом учебной информации, подлежащей усвоению, и объемом мотивационной составляющей учебной информации.

Система уравнений (1) представляет собой феноменологическую модель усво-

ения учебного материала и в пространстве параметров $\{Y_j(t), t, j = \overline{1,4}\}$ задает траекторию усвоения, персонализированную по каждому учащемуся, компонента $Y_j(t)$, которая соответствует j -му уровню тестовых задач из [4].

Её общее решение будет иметь следующий вид:

$$Y_j(t) = (C_1 + C_2 t) e^{-\frac{t}{T_{ij}}} + k_{ij} + k_{ij}^M \left[1 - \frac{1}{\left(\frac{T_{ij}}{2T_{Mij}}\right)^2 - \frac{T_{ij}}{T_{Mij}} + 1} e^{-\frac{t}{2T_{Mij}}} \right] \quad (3)$$

где C_1 и C_2 – произвольные постоянные интегрирования, определяемые через начальные условия при $t = 0$, $Y_j(0) = 0$,

$dY_j(0)/dt = 0$. Вычисление C_1 и C_2 приводит к следующим выражениям:

$$C_1 = -k_{ij} - k_{ij}^M \left[1 - \frac{1}{\left(\frac{T_{ij}}{2T_{Mij}}\right)^2 - \frac{T_{ij}}{T_{Mij}} + 1} \right];$$

$$C_2 = -\frac{(k_{ij} + k_{ij}^M)}{T_{ij}} + k_{ij}^M \left(\frac{1}{T_{ij}} - \frac{1}{2T_{Mij}} \right) \frac{1}{\left(\frac{T_{ij}}{2T_{Mij}}\right)^2 - \frac{T_{ij}}{T_{Mij}} + 1}.$$

В соответствии с разработанной феноменологической моделью усвоения учебного материала студентами, одним из ключевых вопросов индивидуально-корректируемой технологии обучения является вопрос о формировании эталонной траектории усвоения учебного материала, соответствующий заданному стандарту обучения.

Учет инерционных свойств процесса усвоения знаний и свойства насыщения, обусловленных психофизиологическими особенностями человеческого организма, выполненный при разработке модели усвоения учебной информации учащимися, указывает на тот факт, что собственно процесс усвоения протекает с различной скоростью в разные временные отрезки

внутри заданного периода обучения. Как показывает практика преподавания, достаточно низкая скорость усвоения учебного материала наблюдается именно в первые и последние недели семестра. Максимальная же скорость усвоения соответствует, как правило, середине семестра.

В этой связи трансляция нового учебного материала как по объему, так и по скорости трансляции должна соответствовать темпу процесса усвоения учебной дисциплины студентами.

На рис. 1 представлен характер распределения объемов транслируемой учебной нагрузки по неделям семестра вдоль эталонной траектории усвоения учебного материала, соответствующей (3). Это распре-

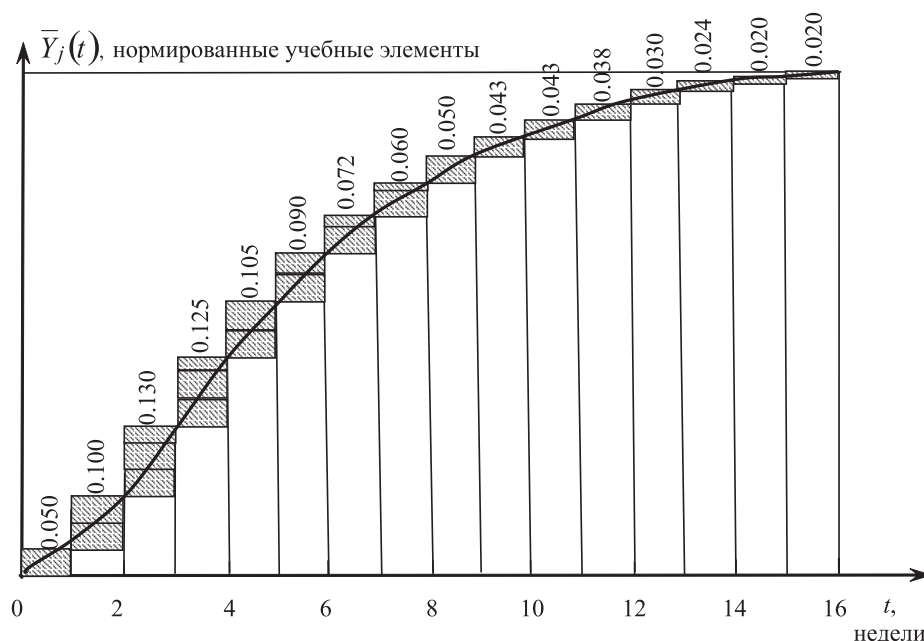


Рис. 1. Распределение объемов транслируемой учебной нагрузки по неделям семестра (пример)

ление построено по следующему принципу. На оси абсцисс в точках, соответствующих единицам недель учебного процесса, восстанавливаются перпендикулярные прямые до пересечения с кривой $Y_j(t)$, $j = 1, 4$. В этих точках пересечения строятся для каждой i -й недели, $i = 1, 16$ прямоугольники, высота которых соответствует величине транслируемой учебной информации на i -й неделе, а ширина прямоугольника отображает временной интервал – одну учебную неделю. Цифра над каждым прямоугольником обозначает величину объема транслируемой учебной информации, выраженной в долях единицы.

Таким образом, суммирование высот всех прямоугольников дает полный объем транслируемой учебной информации за весь семестр. Эта величина, как уже отмечалось, в нормированном виде равняется единице. Если теперь считать известным полное число учебных элементов каждого уровня сложности для усвоения данной конкретной дисциплины, декомпозированной на эти элементы в соответствии с

предложенной психолого-деятельностной матрицей [4], то тогда становится возможным определение объема транслируемой учебной информации на каждой неделе учебного семестра.

Так, если принять для некоторой дисциплины (например, линейной алгебры) полное число учебных элементов, подлежащих усвоению в течение семестра, за величину 1320 единиц, то для нашего примера (рис. 1) можно получить объем транслируемых учебных элементов по неделям семестра в виде следующего ряда (табл. 1).

В частности, традиционная схема усвоения учебного материала предполагает трансляцию учебной информации одинаковыми порциями на каждом учебном занятии (на каждом учебном неделе), исходя из того предположения, что скорость усвоения учебного материала учащимися в среднем является постоянной и одинаковой у каждого учащегося (рис. 2). Применительно к нашему примеру с линейной алгеброй это будет означать $1320 \cdot 0.0625 = 82.5$ учебных элементов в неделю.

Таблица 1

Число транслируемых учебных элементов по неделям семестра (линейная алгебра)

Недели	1	2	3	4	5	6	7	8
Число учебных элементов	66	132	172	164	138	118	96	80

Недели	9	10	11	12	13	14	15	16
Число учебных элементов	66	56	56	50	42	32	26	26

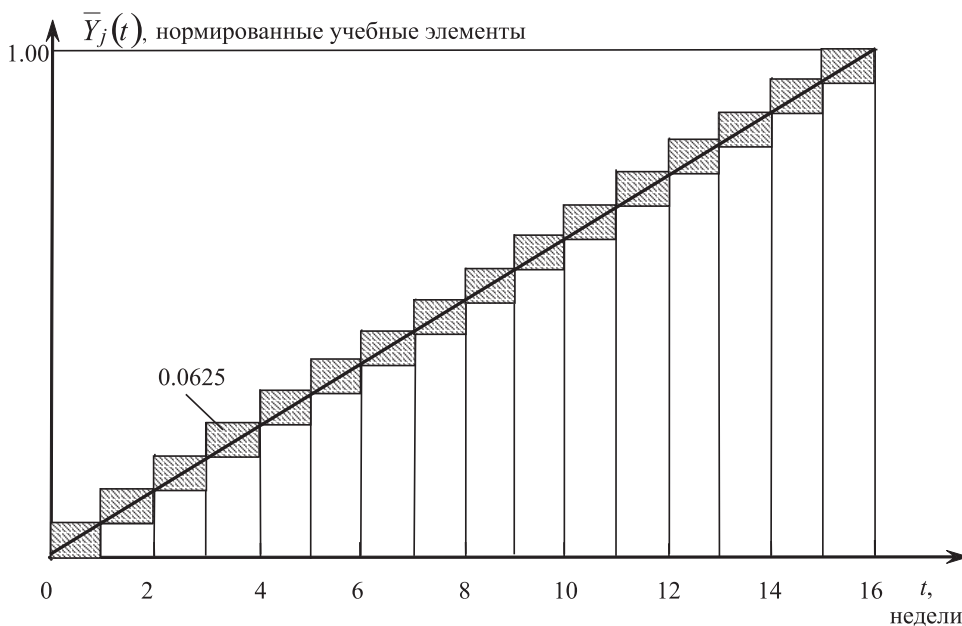


Рис. 2. Распределение объемов транслируемой учебной нагрузки по неделям семестра (традиционная схема)

Как показывает педагогическая практика, это далеко не так, поскольку исходная подготовка для изучения данной конкретной дисциплины у каждого учащегося разная; разный уровень притязаний, мотивации, врожденных доминантных способностей и т.п. И в этой связи скорость усвоения у каждого из учащихся является сугубо индивидуальной.

Кроме того, задачи разного уровня сложности (в рассматриваемом случае четырех уровней, $j = 1, 4$) усваиваются, как правило, с разной скоростью.

Таким образом, представленная выше формализация обучения в виде процесса

с переменной скоростью усвоения, различной у разных учащихся и различной для задач разной сложности, позволяет по сути дела перераспределить объем всего учебного массива информации внутри заданного временного интервала наиболее рациональным и приемлемым образом для усвоения.

Проведенные выше рассуждения позволяют далее перейти к определению уравнения эталонной траектории усвоения учебного материала студентами. Это уравнение может быть получено на основе соотношения (3) и имеет вид

$$\bar{Y}_j(T) = 1 - \left[A + B \frac{T}{T_j} \right] e^{-\frac{T}{T_j}} - C e^{-\frac{T}{2T_j}}, \quad j = \overline{1,4}, \quad (4)$$

где A, B, C – вещественные положительные константы; T – конечное время рассматриваемого учебного процесса (в данном случае $T = 16$ недель); T_j – искомая переменная, представляющая собой постоянную времени процесса усвоения учебного материала j -го уровня сложности ($j = \overline{1,4}$).

Соотношение (4) представляет собой трансцендентное уравнение относительно искомой переменной T_j , поскольку эта величина присутствует одновременно и в аналитической функции $\left[A + B \frac{T}{T_j} \right]$, и в неаналитической функции $\exp\left(-\frac{T}{T_j}\right)$.

Решение уравнения (4) по этой причине возможно лишь каким-либо численным методом (например, с применением стандартных пакетов прикладных программ типа Mathcad [2]). При этом необходимо

иметь в виду, что решение (4) ищется как вещественное положительное число, а левая часть этого уравнения приравняется единице. Это решение представляют собой, как известно, асимптотическое значение $\bar{Y}_j(t)$ при решении задач различного уровня сложности.

Внешне эталонная траектория усвоения учебного материала студентом для задач разного уровня сложности будет одинаковой (рис. 3).

В соответствии с принятым международным стандартом оценивания знаний в образовании [1], усвоение (70÷80)% транслируемого материала соответствует оценке «удовлетворительно», (80÷90)% – оценке «хорошо», усвоение более 90% от программного стандарта соответствует оценке «отлично». На рис. 3, кроме эталонной траектории, изображены пороговые кривые качества усвоения учебного материала по

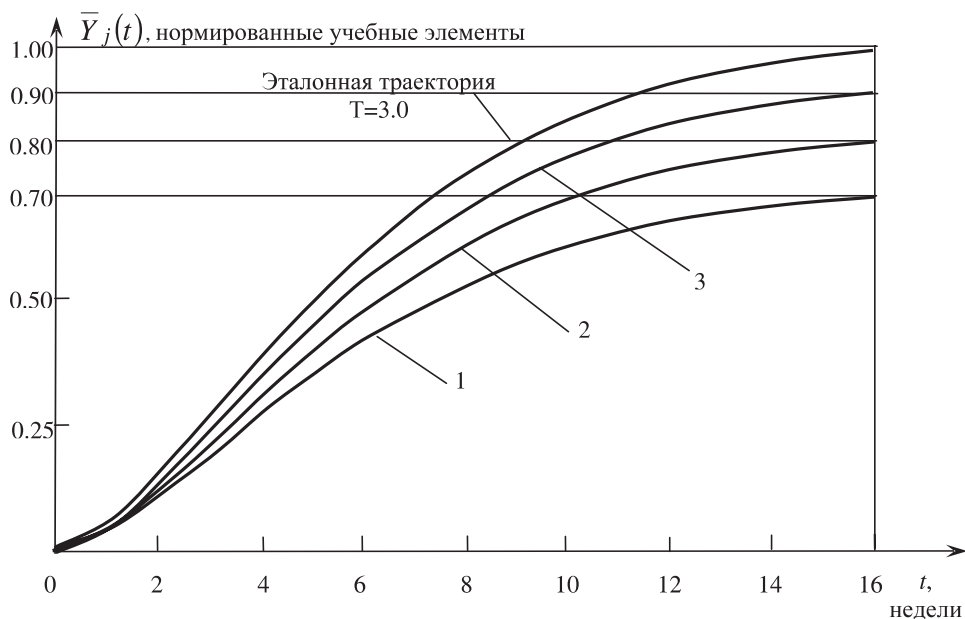


Рис. 3. Поведение эталонной траектории и кривых качества усвоения учебного материала

сравнению с принятым стандартом. Кривая 1 является нижней границей удовлетворительного качества, кривая 2 соответствует нижней границе хорошего качества, кривая 3 – нижняя граница отличного качества усвоения учебного материала.

Далее приведем уравнения для определения постоянных времени T_j^* , отвечающих пороговым кривым качества усвоения учебного материала студентами и эталон-

ной траектории обучения при решении задач I–IV уровней сложности в соответствии с разработанной структуризацией процесса усвоения учебного материала студентами [4].

Если в уравнение (3) подставить явные значения произвольных постоянных интегрирования и учесть предельные значения уровней $\bar{Y}_j(t)$, $j = 1, 4$, приведенные на рис. 3, то получим уравнения:

для пороговой кривой удовлетворительного качества усвоения учебного материала

$$\begin{aligned} & \{2T_I [1 - (\alpha - \beta)_I + \gamma_I] (3k_2 - k_1) + [1 - (\alpha - \beta)_I + \gamma_I] (5k_2 + k_1) * T\} e^{-\frac{T}{T_I}} + \\ & + 2T_I [1 - (\alpha - \beta)_I + \gamma_I] (k_2 + k_1) * \left(1 - 4e^{-\frac{T}{2T_I}} \right) = 0.7; \end{aligned} \quad (5)$$

для пороговой кривой хорошего качества усвоения учебного материала

$$\begin{aligned} & \{2T_{II} [1 - (\alpha - \beta)_{II} + \gamma_{II}] (3k_2 - k_1) + [1 - (\alpha - \beta)_{II} + \gamma_{II}] (5k_2 + k_1) * T\} e^{-\frac{T}{T_{II}}} + \\ & + 2T_{II} [1 - (\alpha - \beta)_{II} + \gamma_{II}] (k_2 + k_1) * \left(1 - 4e^{-\frac{T}{2T_{II}}} \right) = 0.8; \end{aligned} \quad (6)$$

для пороговой кривой отличного качества усвоения учебного материала

$$\begin{aligned} & \{2T_{III} [1 - (\alpha - \beta)_{III} + \gamma_{III}] (3k_2 - k_1) + [1 - (\alpha - \beta)_{III} + \gamma_{III}] (5k_2 + k_1) * T\} e^{-\frac{T}{T_{III}}} + \\ & + 2T_{III} [1 - (\alpha - \beta)_{III} + \gamma_{III}] (k_2 + k_1) * \left(1 - 4e^{-\frac{T}{2T_{III}}} \right) = 0.9; \end{aligned} \quad (7)$$

для эталонной кривой усвоения учебного материала

$$\begin{aligned} & \{2T_{IV} [1 - (\alpha - \beta)_{IV} + \gamma_{IV}] (3k_2 - k_1) + [1 - (\alpha - \beta)_{IV} + \gamma_{IV}] (5k_2 + k_1) * T\} e^{-\frac{T}{T_{IV}}} + \\ & + 2T_{IV} [1 - (\alpha - \beta)_{IV} + \gamma_{IV}] (k_2 + k_1) * \left(1 - 4e^{-\frac{T}{2T_{IV}}} \right) = 1.0. \end{aligned} \quad (8)$$

В уравнениях (5)–(8) искомой переменной является постоянная времени T_j^* , $j = 1, 4$; при этом коэффициенты α_{ij} , β_{ij} , γ_{ij} определяются в результате тестирования учащихся по модифицированным тестам Бурдона, Мюнстерберга, по модифицированному тесту расстановки чисел и методике оценки распределения и переключения внимания, а также по 16-факторному тесту Р. Кеттелла. Причем определение этих ко-

эффициентов выполняется путем применения соответствующих j -х составляющих вышеперечисленных тестов, отражающих способность учащихся в решении задач j -го уровня сложности.

Таким образом, появляется возможность наглядного сравнения персонифицированных траекторий усвоения учебной информации студентами с построенной эталонной траекторией и кривыми качества обучения.

Литература

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.-Воронеж: Изд-во НПО «МО-ДЭК», 2002.
2. Макаров Е.Г. Инженерные расчеты в Mathcad. Учебный курс. – СПб.: Питер, 2005.
3. Рябинова Е.Н. Разработка и реализация индивидуально-корректируемой технологии профессионального обучения: монография / Е.Н. Рябинова. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2008.
4. Рябинова Е.Н. Формирование познавательно-деятельностной матрицы усвоения учебного материала в высшей профессиональной школе: монография / Е.Н. Рябинова. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2008. ■

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩИХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.И. Улендеева

Ключевые слова: общие учебные умения младших школьников, технология подготовки будущих учителей, интегрированные задания.

Новая концепция модернизации системы образования требует от учителя умения формировать вместе с предметными знаниями и умениями общих, универсальных, способов действий, то есть таких, которые используются при изучении разного предметного содержания. Поэтому подготовка будущих учителей к формированию у младших школьников общих учебных умений и навыков все более осознается в качестве необходимой задачи педагогики высшей школы и главной составляющей обучения педагогическому мастерству. Исходя из названного требования, нами разработана и апробирована в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии технология подготовки будущих учителей начальных классов к формированию общих умений младших школьников в процессе обучения математике. Проектирование технологии осуществлялось с учетом системного подхода, что дало возможность рассматривать относительно самостоятельные компоненты во взаимосвязи, в системе с другими. К определению содержания образования, а также организационных форм и методов работы преподавателей мы подходили с позиций деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Согласно структурной схеме педагогической технологии нами выделено следующие блоки:

1. *Целевой блок* включает в себя цели, ожидаемые результаты и задачи по подготовке будущих учителей к формированию общих учебных умений младших школьников. Для разрабатываемой технологии целью выступает подготовка будущих учителей к формированию общих учебных умений младших школьников. Учебной за-

дачей является формирование у студентов педагогического вуза блока знаний и умений, достаточных для создания будущим учителем дидактических условий успешного формирования общих учебных умений младших школьников.

Ожидаемыми результатами решения учебной задачи выступают интегрированные педагогические умения будущего учителя на высоком и среднем уровне развития, достаточных для создания им дидактических условий успешного формирования общих учебных умений младших школьников средствами математики:

- определять, какие общие учебные умения будут формироваться у младших школьников в процессе изучения учебного материала;

- соотносить операционные составы формируемых предметных и общих учебных умений;

- выбрать способ управления учебной деятельностью в соответствии с целью (формирование общих учебных умений);

- определить последовательность изучения предметного содержания в соответствии с логикой формирования общеучебного действия;

- выбрать технологию обучения, согласованную с закономерностями процесса усвоения знаний и умений, в том числе общих способов действий;

- разрабатывать специальные системы вопросов, направленных на выполнение и осознание учениками отдельных операций из состава общих учебных действий или таких действий в целом;

- формулировать вопросы так, чтобы учащиеся осознавали не только частные (овладение предметными способами действий), но и перспективные учебные за-

дачи (овладение общими способами действий);

– строить обучение предметному содержанию так, чтобы специфические и общие учебные действия формировались в единстве.

2. *Организационный блок.* С целью формирования базовых знаний (учебная задача первого этапа) были определены дисциплины, содержание которых является наиболее благоприятным. Такими дисциплинами являются математика и разработанные нами курсы: курс по выбору «Проективная геометрия» и факультатив «Основы методического мастерства». Курс «Методы изображений» дополняет традиционное содержание дисциплины «Математика» теоретической базой формирования математических и учебно-логических умений, что обеспечивает осознанное усвоение знаний и умений, являющихся основой развития интегрированных педагогических умений.

Решение учебной задачи второго этапа базируется на следующих соображениях. Подготовка будущих учителей является интегративным процессом, поскольку профессиональные умения преподавателя объединяют в себе компоненты различной природы: знания, умения и навыки разных предметных областей, общие учебные умения, педагогические (в частности, дидактические) умения. Специфико-математические и общие учебные умения формируются в единстве. В то же время анализ операционных составов дидактических умений показал, что все они носят интегрированный характер. Для успешного овладения ими недостаточно иметь хорошо сформированные предметные знания и умения. Необходимо владеть еще и общими учебными умениями (разные виды анализа, аналогия, обобщение, сравнение, моделирование, прогнозирование и т.п.). Поэтому необходимо сместить акцент в обучении на формирование таких умений. Кроме того, успешное овладение интегрированными дидактическими умениями требует

специальной направленности обучения на их формирование. Для достижения этой цели необходимо усилить практическую составляющую учебного процесса: специально создавать ситуации, в которых студент выполнял соответствующие действия. Курс «Основы методического мастерства» отвечает поставленным задачам.

Исходя из изложенного, нами разработана организационная модель развития педагогических способностей студентов. Она отражена на рис. 1.

В приведенной схеме показаны способы усиления практической направленности традиционных форм обучения в вузе и последовательность этапов формирования блока дидактических умений будущих учителей, достаточных для создания ими условий успешного формирования общих учебных умений младших школьников средствами математики.

3. *Содержательный блок.* Включает в себя указанные в диаграмме системы специальных заданий для лекций и семинаров по дисциплинам «Методика преподавания математики», «Математика», «Методы изображений» и т.п. и программу курса «Основы методического мастерства».

Приведем примеры таких заданий.

• **Интегративные задания к семинарам**

Мы представляем комплекс упражнений по методике преподавания математики, ориентирующих студентов на применение знаний математики, логики, психологии, теоретических положений дидактики в условиях, максимально приближенных к конкретной ситуации подготовки учителя к уроку.

В каждом задании от студента требуется анализ учебной ситуации с позиций теоретических положений: конкретизация какой-либо психологической теории, подбор или составление упражнений в точном соответствии со структурой общих и специфико-математических учебных действий, составление критериальных задач для диагностики сформированности того или иного способа действий.



Рис. 1. Организационная модель формирования дидактических умений студентов

Все задания носят интегрированный характер, требующий от студента применения комплекса предметных знаний и умений (математика + психология, математика + методика преподавания математики, математика + дидактика, логика + психология и т.п.) Задания располагаются в порядке возрастания степени сложности и доли самостоятельности студента.

1. На ознакомление учащихся, с какими свойствами натурального ряда чисел направлены следующие упражнения?

а) Найдите пропущенное число: 1, 2, 4, 5, 6, 7, ...;

б) Назовите соседей чисел 2, 8, 10, 19;

в) Назовите число, у которого только одно соседнее число;

г) Назовите числа, предыдущие для чисел 2, 13, 18, 1, 0, 8. Для всех ли данных чисел можно назвать предыдущие?

д) Назовите числа в порядке возрастания: 5, 15, 7, 17, 8, 18, 10, 11, 9, 19.

Составьте свои упражнения, преследующие те же цели.

2. Определите вид рассуждения ученика при выполнении следующего задания. Решите уравнение $21 - x = 14$. Рассуждение. В данном уравнении неизвестно вычитаемое x , уменьшаемое 21, разность равна 14. Чтобы найти неизвестное вычитаемое, нужно из уменьшаемого вычесть разность. В нашем случае, значит, нужно из числа 21 вычесть 14: $x = 21 - 14$, $x = 7$. Ответ объясните.

Приведите рассуждения ученика этого же вида при выполнении следующего задания: На сколько число 15 больше 8? Подумайте, какие вопросы нужно задать учащимся, чтобы они рассуждали именно таким образом.

3. Какие операции над понятиями нужно провести, чтобы выполнить следующее задание. Логический диктант. Верны ли утверждения:

- все квадраты являются прямоугольниками;
- все прямоугольники являются квадратами;
- любой прямоугольник является четырехугольником;

- среди прямоугольников есть квадраты?

4. Проанализируйте учебники математики 1-3 классов разных авторов, определите место урока в системе других, цель которого – познакомить учащихся с переместительным свойством умножения. Найдите в учебниках уже изученный похожий объект. Подумайте, как это можно использовать в процессе обучения так, чтобы учащиеся рассуждали по аналогии.

5. Проанализируйте учебники математики 1-го класса разных авторов и выясните, какие методы обучения заложены при изучении темы «Переместительный закон сложения». Сравните эти методы. Объясните, какой вариант вы считаете наиболее целесообразным и почему.

6. Определите вид анализа, проведенного учащимися в процессе следующей беседы. $42-5=(42-2)-3=40-3=37$

– рассмотрите запись. Что заметили?

– какие числа вычитаются? (из 42 вычитается 5):

– как еще можно назвать эти числа? (из двузначного числа 42 вычитается однозначное число 5);

– чем отличается этот случай от ранее изученных? (вычитаемое 5 больше единиц уменьшаемого);

– как мы вычли число 5? (его заменили суммой слагаемых 2 и 3);

– почему именно такие слагаемые? (потому что так удобно вычитать: одно из сла-

гаемых 2 равно количеству единиц уменьшаемого);

– сделайте вывод о том, как вычитается однозначное число из двузначного в случае, если однозначное число больше количества единиц двузначного числа

7. Какие ошибки допущены в следующих ответах учеников:

– все линии можно разделить на прямые и кривые;

– четырехугольники делятся на квадраты, прямоугольники и ромбы;

– все числа можно разделять на однозначные, двузначные, трехзначные и многозначные;

– числа 2, 4, 6, 13, 15, 8, 28 можно разделить на однозначные и нечетные числа.

Составьте задания и вопросы, предупреждающие эти ошибки.

Все задания требуют от студентов применения комплекса знаний по математике, логике, психологии и дидактике, общих учебных умений – существенного анализа и аналогии, сравнения, обобщения, моделирования, а также интегрированных дидактических умений, в частности, блока умений, достаточных для создания будущими учителями условий успешного формирования общих учебных умений младших школьников средствами математики.

• Создание ситуаций, приближенных к практике

Такие ситуации способствуют развитию следующих педагогических способностей: коммуникативные способности, организаторские способности, чувствительность к конструированию способов воздействия, организации воздействия, коммуникации с учениками, анализу причин успехов и неудач в осуществлении деятельности.

Пример ситуации. При выполнении контрольной работы по теме «Сложение и вычитание в пределах 100» ученики допустили ошибки: $23+4=63$, $70-16=66$, $72-4=68$. Проанализируйте содержание и причины этих ошибок, составьте коррекционные упражнения и проведите работу над ошибками с «учениками» – своими однокурсниками.

Здесь требуется провести логико-дидактический анализ изучаемых тем: во-первых, выявить математическое содержание рассматриваемых понятий, во-вторых, адекватно подобрать методические средства, необходимые для успешного формирования общих учебных умений учащихся при изучении этих понятий, в-третьих, спрогнозировать возможные трудности изучения. То есть, создание таких ситуаций способствует формированию предметных, общих учебных и интегрированных дидактических умений будущих учителей в единстве.

• **Примерный набор личного портфолио студента**

- Конспекты уроков (наиболее удавшихся, по мнению студента) с приложенным самоанализом;
- Результаты мониторинга прохождения одной из тем (или результаты эксперимента для квалификационной работы);
- Фотография и анализ одного из уроков сокурсника или учителя;
- Список сайтов и дополнительной литературы, которые были использованы студентом при подготовке к уроку;
- Проект изучения нового понятия или нового способа действия учениками с описанием целей, заданных в виде результатов деятельности учащихся, набором задач и других средств обучения, диагностическими материалами.

• **Задания индивидуального характера**

- Напишите рецензию методической статьи по плану:
- Почему я выбрал именно эту статью для анализа?
 - Какая проблема описывается в статье?
 - Какое решение этой проблемы предлагает автор?
 - С какими психологическими закономерностями процесса учения согласована методика автора?
 - Какие средства достижения цели предлагает автор?
 - Возможны ли другие средства обучения в описываемой ситуации?
 - Что я бы сделал по-другому?

– Разработайте электронную презентацию для изучения правила умножения числа на сумму.

• **Олимпиады**

Цель олимпиады: повысить интерес к изучению педагогических наук; создать условия для творческой интеграции и реализации знаний и умений студентов.

Приведем пример олимпиадного задания: разработать пакет документов к уроку, целью которого является формирование общих учебных умений младших школьников на уроках математики. Пакет должен содержать три файла:

1) Методическое обоснование урока (теоретико-психологическое, математическое, дидактическое: математические факты, психологические закономерности и теории, с которыми согласованы методические рекомендации к уроку, дидактические принципы);

2) Конспект урока с методическими рекомендациями (тема урока, сформулированные учебные задачи, которые решаются на уроке (какие предметные знания и способы действий и какие общие учебные умения будут формироваться на уроке, какие методические средства для этого подобраны);

3) Мультимедиа презентация к уроку (задания для учащихся).

Такие задания носят интегрированный характер и направляют мысль студента на осознание такого характера подготовки к уроку, позволяют продемонстрировать умения создавать дидактические условия успешного формирования общих учебных умений младших школьников на уроках математики.

4. *Оценочный блок.* Он включает в себя контрольные тесты для студентов (оценка уровня сформированности проверяемых дидактических умений) и учеников (оценка уровня сформированности общих учебных умений). Таким образом, организационно-функциональную модель технологии подготовки будущих учителей к формированию общих учебных умений младших школьников можно представить следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

**Организационно-функциональная модель подготовки будущих учителей
к формированию общих умений младших школьников**

Социальный заказ: подготовка учителей к успешному формированию общих учебных умений младших школьников (реализация ГОС)		
Целевой блок		
Цель: подготовка будущих учителей к формированию общих учебных умений младших школьников средствами математики		
Учебной задачей является формирование у студентов блока педагогических умений, достаточных для создания дидактических условий успешного формирования учебных умений младших школьников средствами математики		
Организационно-содержательный блок		
Организация учебного процесса		
Содержание		Методы и формы
Формирование умений		
Общие учебные умения (в частности, учебно-логические) младших школьников	Дидактические умения будущих учителей	
<ul style="list-style-type: none"> – Анализ и синтез. – Сравнение. – Обобщение и классификация. – Определение, расширение и конкретизация понятий. – Оперирование суждениями и умозаключениями. – Доказательство и опровержение. – Определение и решение проблем. – Моделирование. – Прогнозирование 	<ul style="list-style-type: none"> – определять, какие общие учебные умения будут формироваться у младших школьников в процессе изучения учебного материала; – соотносить операционные составы формируемых предметных и общих учебных умений; – выбрать оптимальный способ управления учебной деятельностью; – определить последовательность изучения предметного содержания в соответствии с логикой формирования общеучебного действия; – выбрать технологию обучения, согласованную с закономерностями процесса усвоения общих способов действий; – разрабатывать специальные системы вопросов, направленных на выполнение и осознание учениками отдельных операций из состава общих учебных действий или таких действий в целом; – строить обучение предметному содержанию так, чтобы специфические и общие учебные действия формировались в единстве 	<ul style="list-style-type: none"> – Постановка проблемных вопросов на лекциях соответствующих дисциплин; – Использование заданий интегративного характера; – Использование специальных заданий, направленных на формирование блока дидактических умений; – Создание ситуаций, приближенных к практике обучения в школе; – Изменение требований к отчетной документации по методической практике; – Использование заданий творческого характера для индивидуальной работы студентов; – Внедрение в процесс обучения специальных курсов
Результативно-оценочный блок		
Критерии уровня сформированности умений		
Общих учебных умений младших школьников	Интегрированных дидактических умений	
Результат: сформированные дидактические умения студентов на оптимальном и продвинутом уровне, общие учебные умения младших школьников		
Уровни сформированности умений		
Продвинутый	Оптимальный	Допустимый
Коррекция		

ДИСТАНЦИОННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л.В. Федякина

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессионально-ориентированная математическая подготовка, студенты юридических специальностей.

Сегодня дистанционное обучение, развившееся на стыке передовых научно-технических достижений и прогрессивных педагогических методик, становится неотъемлемой частью методического многообразия различных форм непрерывного социально-профессионального образования.

Экономически развитые страны Европы, США, Япония начали активное внедрение дистанционного обучения в 70-е годы XX века наряду с классическим очным образованием. Одним же из наиболее авторитетных центров дистанционного образования на сегодняшний день признан Пенсильванский университет Penn State University. Его опыт использовался ЮНЕСКО при создании концепции Виртуального университета.

Варианты применения дистанционного обучения весьма различны. Одни вузы обучают своих студентов только через Интернет. Другие совмещают дистанционную форму обучения с заочной. Третьи используют наряду с Интернетом другие технические средства: спутниковое телевидение, радио и обычную почтовую переписку. Каждый вуз может подобрать такую модель дистанционного обучения, которая будет ему удобна.

Сегодня дистанционная форма обучения согласно приказу Минобрнауки России от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» носит название «дистанционных образовательных технологий» (ДОТ). Но этот приказ не дает однозначного ответа на вопрос, что именно подразумевается под ними: педагогические или информационные технологии.

Основные преимущества дистанционного обучения по направлениям социаль-

но-юридического профессионального образования, повышающие его значимость в условиях глобального социально-экономического кризиса: гибкость, позволяющая обучающимся заниматься в любое удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе; дальное действие, устраняющее пространственные и коммуникационные барьеры между обучающимся и образовательным учреждением; асинхронность, закрепляющая возможность для обучающегося и обучаемого работать по удобному для каждого расписанию; массовость и доступность, ликвидирующая критичные параметры количества и возрастного ценза обучающихся; трансформация функций обучающего и обучающихся посредством организации системы целенаправленной самостоятельной работы студентов; технологичность, обеспечивающая гарантированное достижение планируемого результата через внедрение информационно-педагогических и телекоммуникационных технологий.

Одной из первоочередных задач преподавателей, работающих в системе дистанционной профессионально-правовой подготовки специалистов социальной сферы, становится разработка учебного курса, способного обеспечить реализацию принципа *интерактивного самообучения*. На основе уже имеющихся источников или авторских оригинальных разработок преподаватель создает электронный учебно-методический комплекс по курсу, дисциплине. В создании электронной версии курса ему могут помочь **IT-специалисты**.

Другой важнейшей педагогической задачей является *управление учебно-познавательной деятельностью* обучающихся в процессе дистанционного обучения, раз-

витие их интеллектуальных сил и способностей. Реализация этой задачи в практике электронного обучения имеет свои особенности.

Прямые педагогические воздействия по управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся при дистанционном обучении преподаватель может оказывать как в режиме реального времени, «on-line», так и в асинхронном режиме, «off-line». В режиме реального времени могут проводиться групповые или индивидуальные занятия и консультации с применением соответствующих технологий «on-line»-телеконференций или видеоконференцсвязи. Однако при ограниченных технических возможностях и необходимости минимизировать экономические затраты прямое управление учебно-познавательной деятельностью в электронном обучении осуществляется, в основном, путем «off-line»-телеконференций или с использованием электронной почты, обеспечивая переписку преподавателя с группой или с каждым обучающимся отдельно. В обоих случаях реализуется обязательный компонент процесса обучения – обратная связь, т.е. диалог между обучающим и обучающимся. Как правило, у обучающихся часто возникают сходные, общие вопросы, поэтому преподаватель может организовать специальную базу наиболее общих вопросов и ответов на них, обеспечив доступ к ней, либо установить временной режим связи для ответа на присланные в определенный период времени вопросы. Очевидно, что в данном случае роль преподавателя заключается в непосредственном учебно-методическом сопровождении процесса обучения, в котором он выступает как преподаватель-консультант.

Не менее важной задачей преподавателя в условиях дистанционного обучения является *контроль знаний, умений и навыков* обучающихся. Эта традиционная преподавательская задача решается в системе электронного обучения при разработке тестовых заданий различного типа для теку-

щего и итогового контроля и последующей проверке результатов их выполнения.

Одним из главных факторов успешности дистанционного обучения является *индивидуализация обучения*. Дистанционное обучение предполагает большую самостоятельную работу обучающегося. Возрастает и роль педагога, он становится ближе к наставнику, консультанту, тьютору в общем процессе непрерывного социально-профессионального образования. В теории и практике российского дистанционного образования понятие «тьютор» трактуется по-разному. Одни видят в нем «менеджера и режиссёра обучения», другие наделяют его лишь ассистентскими, вспомогательными функциями. Нам ближе использование термина «преподаватель-консультант (тьютор)». В деятельности тьютора можно выделить ряд основных функций, определяющих его обязанности: разработка (участие в разработке) учебного курса для использования его в электронном обучении; организационное управление учебно-познавательной деятельностью обучающегося; развитие учебно-познавательного потенциала студентов; помощь обучаемым в правильном и эффективном использовании учебно-методического сопровождения курса; проведение групповых и индивидуальных консультаций по изучаемому курсу в процессе его освоения студентами; контроль выполнения обучаемыми графика учебного процесса; обеспечение учебных и содействие в осуществлении социальных контактов между обучающимися; проведение текущего и итогового контроля знаний студентов, оценка и анализ его результатов.

Отличительной чертой развития науки XXI века является изменение роли математических знаний для специалистов разных профилей и направлений. На сегодняшний день математический аппарат все активнее проникает во все сферы деятельности человека: исследовательскую, социально-экономическую, производственную, административно-управленчес-

кую, изобретательскую, конструкторскую, психолого-педагогическую, социологическую, политологическую, криминологическую, уголовно-статистическую. Научные исследования Бройля де Луи, Н.Я. Виленкина, Г.Д. Глейзера, Б.В. Гнеденко, М. Клайна, Л.Д. Кудрявцева, У. Сойера говорят об обязательном использовании математического аппарата во всех областях человеческого знания.

Одним из проявлений фундаментализации высшего профессионального образования сегодня является введение естественнонаучных дисциплин, в том числе математики, в систему подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля. Анализ современной юридической практики показывает, что математика все чаще становится действенным инструментом исследования юридических объектов: резко увеличился объем нормативно-правовой, криминологической, уголовно-статистической и другой информации, требующей математической обработки и интерпретации. Однако практикующие юристы, зная специфику государственно-правовых явлений, не всегда умеют для анализа последних использовать математические методы и математический аппарат, ограничиваясь, как правило, лишь простейшими вычислениями. Вместе с тем Государственный образовательный стандарт профессионального высшего образования по специальности «Юриспруденция» предъявляет достаточно высокие требования к математической подготовленности выпускника вуза, который должен не только понимать роль и место математики, математического и компьютерного моделирования в криминологических, юридических, уголовно-статистических исследованиях, но и уметь самостоятельно моделировать конкретные ситуации (системы, процессы), давать корректную содержательную интерпретацию получаемым в ходе моделирования результатам, а также уметь применять математический аппарат для

обработки массивов профессионально-значимой информации.

Для преподавателей сложность обучения математике студентов специальности «Юриспруденция» в значительной мере связана с отрицательным отношением большей их части к изучению математики, неуспеваемостью по математике или отставанием на каком-либо промежуточном этапе процесса обучения, невозможностью в полной мере использовать математические методы для решения учебно-профессиональных задач в периоды различных видов практики, с отсутствием доступных и убедительных примеров применения математики в будущей профессиональной деятельности. С трудностями сталкиваются и студенты: у них недостаточная базовая подготовка по школьной математике, у многих не сформированы навыки систематической самостоятельной и самообразовательной работы по математике; определенная часть студентов считает математику бесполезным предметом для своей будущей профессиональной деятельности.

Анализ ряда специализированных научных исследований по проблеме математической подготовки будущих юристов (Г.В.Дорофеев, Т.А.Гаваза, С.Ю.Жолков, Р.М.Зайкин, Г.И.Просветов, Т.Н.Тарасова, Н.Б.Тихомиров и др.) показал, что при реализации их математического образования в основном встречаются два подхода. В рамках первого из них математическая подготовка реализуется на основе фундаментального курса математики и характеризуется слабой профессиональной направленностью, отсутствием межпредметных связей математики со специальными дисциплинами. В основе второго подхода лежит идея обучения гуманитариев математике с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Специфика работы юриста заключается в постоянном применении особых логических приемов и методов: определений и классификаций, аргументаций и опровер-

жений. Знание этих методов и владение ими в значительной мере характеризует логическую культуру юриста, помогает правильно строить судебно-следственные версии, составлять четкие планы расследования преступлений, намечать системы оперативных действий.

Профессионально-математическая подготовка развивает системно-теоретическое мышление будущего юриста; способствует формированию логической, модельно-эвристической культуры студентов как неотъемлемого компонента учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Следует особо подчеркнуть, что многообразие типов мест трудоустройства выпускников вуза по специальности «Юриспруденция», в которых осуществляется практика будущими специалистами, предопределяет необходимость профессиональной подготовки будущего юриста, владеющего разнообразными вариативными математическими технологиями.

Проблема профессиональной направленности обучения студентов сложна и по структуре, и по содержанию. Она включает в себя как формирование социальной и психологической направленности будущих специалистов на профессиональную деятельность, так и междисциплинарные связи в организации и содержании обучения в вузе.

Обучение математике будущих юристов должно быть направлено на формирование личности в целом, развитие важных для будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни качеств личности. Это отмечает, в частности, Д. Пойа: «Математика развивает такие интеллектуальные свойства, как логическое мышление, дедуктивное рассуждение, абстрагирование, обобщение, анализ; порядок, точность и ясность мыслей; воображение и интуиция, чувство объективности» [2; 68]. Это высказывание справедливо и в настоящее время.

При разработке базового курса математики для студентов юридических спе-

циальностей, спроектированного в соответствии с государственным стандартом дисциплины, принципами профессиональной направленности и мотивации учения, целесообразно обеспечить: интеллектуальное развитие студентов, формирование профессионально значимых для будущих юристов математических умений (вычислительных; использование методов теории вероятностей и математической статистики, математического моделирования, математической логики, математического анализа и т.д.) и личностных качеств (работоспособность, дисциплинированность, пунктуальность в работе, способность самокритично оценивать свою деятельность, умение отличать существенное от несущественного, устанавливать причинно-следственные связи, эффективно организовывать собственную работу и т.д.).

Для развития мотивации студентов юридических специальностей к изучению математических дисциплин целесообразно включить в учебный план факультатив «Математика в профессии юриста», который следует организовывать параллельно с изучением базового курса математики, что позволяет закрепить и затем использовать материал таких тем базового курса, как «Элементы математической логики», «Элементы теории вероятностей», «Комбинаторика» и др. В основу обучения на факультативных занятиях положен деятельностный подход, обеспечивающий усвоение студентами способов решения логических задач путем самостоятельного поиска, выявления и разъяснения различных схем рассуждений. Приведем примеры задач. «Задача "Уголовная история"». У учительницы одной из начальных школ штата Нью-Йорк пропал кошелек. Украсть кошелек мог только кто-нибудь из 5 учеников: Лилиан, Джуди, Дэвид, Тео или Маргарэт. При опросе этих детей каждый из них дал по 3 показания:

Лилиан: (1) я не брала кошелек; (2) я никогда в своей жизни ничего не воровала; (3) это сделал Тео.

Джуди: (4) я не брала кошелек; (5) мой папа достаточно богат, и я имею свой собственный кошелек; (6) Маргарэт знает, кто это сделал.

Дэвид: (7) я не брал кошелек; (8) с Маргарэт я не был знаком до поступления в школу; (9) это сделал Тео.

Тео: (10) я не виновен; (11) это сделала Маргарэт; (12) Лилян лжет, утверждая, что я украл кошелек.

Маргарэт: (13) я не брала кошелек учительницы; (14) в этом виновата Джуди; (15) Дэвид может поручиться за меня, так как знает меня со дня рождения.

При дальнейшем расспрашивании каждый из учеников признал, что из сделанных им трех заявлений два верных и одно неверное.

Определите, кто из учеников украл кошелек своей учительницы.

Решение. Пример последовательных рассуждений. Если (3) верно, тогда и (10) и (12) – ложь, а это невозможно по условию. Следовательно, (3) – ложь (то есть кошелек украл не Тео). Так как (3) – ложь, то и (9) – ложь. Так как (9) – ложь, то (8) – верно. Так как (8) – верно, то (15) – ложь. Если (15) – ложь, то (14) – верно. Следовательно, виновна Джуди».

«Задача «Юридический казус». Древние римляне мало проявили себя в математике. В области юридических наук они более известны. Дошедшие до нас древнеримские математические сочинения носят по преимуществу чисто практический, утилитарный характер. Одним из поводов к возникновению арифметических задач служили римские законы о наследстве. Вот одна из таких задач древности. Некто, умирая, оставил жену в ожидании ребенка и сделал такое завещание: в случае рождения сына отдать ему $\frac{2}{3}$ оставленного имущества, а $\frac{1}{3}$ матери. В случае же рождения дочери она должна получить $\frac{1}{3}$, а мать $\frac{2}{3}$ имущества. Вдова завещателя родила близнецов – мальчика и девочку. Такого события завещатель не предвидел. Как разделить имущество между всеми тремя наследни-

ками с наилучшим приближением к условиям задачи?

Математическое решение этой задачи зависит от юридического толкования воли завещателя. Одно из возможных юридических обоснований решения этой задачи дал римский юрист Сальвиан Юлиан. Его решение приведено в ответе.

Ответ. Если существенной стороной воли завещателя считать отношение доли (m) матери к доле (s) сына и к доле (t) дочери, то из условия задачи следует, что дочь должна получить вдвое меньшую часть наследства, нежели мать, а сын – вдвое большую часть, чем мать. Значит, наследство должно быть разделено на 7 равных частей, из которых 2 части следует выдать матери, 4 части сыну и 1 часть дочери: $m : s : t = 2 : 4 : 1$.

Так и предложил делить наследство Сальвиан Юлиан. Но такое решение неблагоприятно для матери. В самом деле, ведь волю завещателя можно истолковать так, что он имел в виду оставить матери, по меньшей мере, $\frac{1}{3}$ состояния, а решение римского юриста предоставляет ей только $\frac{2}{7}$ наследства. Поэтому, если встать на защиту интересов матери, то следует отдать $\frac{1}{3}$ всего наследства, остальные $\frac{2}{3}$ наследства разделить между сыном и дочерью в отношении 4:1. Тогда сын получит $\frac{2}{15} \cdot 4 = \frac{8}{15}$, а дочь $\frac{2}{15} \cdot 1 = \frac{2}{15}$ всего наследства, или $m : s : t = 5 : 8 : 2$. Из двух возможных решений видно, что воля завещателя формулирована недостаточно четко, так как возможны два толкования его воли».

Освоив методы рассуждений, студенты могут применять их при дальнейшем обучении в вузе и в будущей профессиональной деятельности. Данный факультатив обеспечивает развитие у студентов основных мыслительных операций, поддерживает желание заниматься математикой, демонстрируя ее возможности для умственного развития личности будущего специалиста. Параллельное изучение в одном семестре базового и факультативного курсов созда-

ет среди студентов мультипликативный эффект мотивации учения математике.

Таким образом, математическая подготовка будущего юриста – это неотъемлемая составная часть его профессиональной подготовки, способствующая развитию интеллектуальной сферы специалиста и направленная на овладение прикладными профессионально-ориентированными мате-

матическими технологиями, используемыми в профессионально-юридическом труде.

Литература

1. *Пойа Д.* Математическое открытие. – М.: Наука, 1970.
2. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008. ■

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Б. Белявская

Ключевые слова: развивающие технологии, информационные технологии.

В последнее время появляется всё больше данных о том, что успехи систем образования ведущих стран мира объясняются в первую очередь качеством подготовки учителя, строгостью отбора кадров для преподавательской деятельности и статусом педагога. Об этом говорят результаты широкомасштабного проекта ОЭСР «Teachers matter» («Учителя играют важную роль») [2]. Сегодня в период финансового кризиса, который охватил нашу страну в 2009 году, остро встала проблема экономичных затрат на массовую подготовку учителей работающих в школах развития.

Применяемый опыт работы в школе посёлка Лыхма Ханты-Мансийского округа предлагает вниманию читателей технологии по формированию готовности педагога к инновационной деятельности в условиях развития школ. В данной статье речь пойдёт о современных технологиях, которые позволяют экономично и эффективно на местах, без больших финансовых затрат решить насущную проблему подготовки кадров.

Становление учителя как субъекта инновационной деятельности требует качественного изменения самого процесса его профессионального развития и саморазвития.

Как показывает опыт организации современной научно-методической деятельности по подготовке педагога к инновационной деятельности в школе в режиме развития существуют разнообразные формы вовлечения учителя в инновационную деятельность: организация постоянно действующего (как правило, раз в полгода) научного семинара по наиболее актуальным проблемам, над которыми работают учителя школы; стажировка отдельных учителей в научно-исследовательских ин-

ститутах и высших учебных заведениях; педагогические советы, «круглые столы», дискуссии; деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей; творческая работа учителей в школьных методических объединениях; участие в республиканских, городских, районных научно-практических конференциях, грантах; творческие отчеты учителей по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых учителей; заочное обучение в аспирантуре; занятия на курсах повышения квалификации; самостоятельная исследовательская, творческая работа над темой, проблемой; участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках некоторой общей проблемы, по которой работают учителя школы.

Из перечисленных выше форм подготовки кадров есть формы, которые требуют больших финансовых и моральных затрат, поэтому остановимся на педагогических технологиях, которые, на наш взгляд, наиболее экономичны и эффективны.

Как любая другая педагогическая технология, технология формирования готовности педагога к инновационной деятельности должна соответствовать требованиям системности, комплексности, целостности, научности, управляемости, диагностичности, прогнозируемости, эффективности, воспроизводимости.

Экономичными технологиями эффективнее всего использовать *развивающие технологии*.

Важные моменты развивающих технологий профессионального образования: целевая установка на развитие личности; интеграционное единство форм, методов и средств обучения; взаимодействие обучаемых и педагогов; индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация этих технологий в профессионально-образовательном процессе обеспечивается соблюдением следующих условий:

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- указание способов взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса;
- обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Важное значение в развивающих технологиях придается взаимодействию организатора обучения и обучаемых. Оптимальные условия для развития учебно-профессиональной мотивации, достижения цели развития личности обеспечивает педагогическая фасилитация. Феномен фасилитации возникает, если организатор обучения является для обучаемых авторитетным, референтным и признанным; владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к обучаемым; проявляет толерантность к противоположным мнениям, независимому поведению.

В психолого-педагогической литературе описано большое количество развивающих технологий. К ним относятся развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.

Остановимся на характеристике отдельных технологий подготовки педагогов к

инновационной деятельности, использованных нами в процессе формирующего эксперимента.

При организации семинаров наиболее часто использовалась такая форма, как **семинар-дискуссия**. В словаре С.И. Ожегова [4] дискуссия определяется как «обсуждение противоречия, спор, ведущий и разрешающийся средствами вербального общения». Дискуссия (с лат. *discursus* – рассуждение) – это целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе.

Семинар-дискуссия представляет собой групповое обсуждение учителями учебной проблемы, что задает устремленность к поиску нового задания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Цели проведения дискуссии в учительской аудитории могут быть разнообразными: овладение инновационными навыками, умениями, знаниями, тренинг, диагностика эксперимента, преобразование, изменение установок и так далее. Дискуссия способствует высокой вовлеченности учителей в обсуждение содержания проблемы. Это не только средство активизации, но и способ углубленной работы с содержанием предмета, выходя за пределы освоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Такая форма занятий эффективна на этапе закрепления сведений, творческого осмысления материала и формирования ценностных ориентации.

Если тема дискуссии узкая, то она может закончиться принятием решения. Нами в рамках экспериментальной деятельности были предложены следующие темы для дискуссионного обсуждения: «Организация самостоятельной работы учащихся в условиях дифференцированного обучения», «Методические проблемы реализации разноразовного обучения» и т.п.

Опыт организации дискуссии свидетельствует о следующей последовательности развития, наращивания степени инициативности участников: дискуссия с руководителем в роли ведущего; дискуссия

с коллегами в роли ведущего; дискуссия без ведущего (самоорганизация). Дискуссия может быть организована как форма группового обсуждения, так и в форме так называемого аквариума: дискуссионная группа окружена кольцом наблюдателей, в результате участники образуют круг внутренний и внешний, поочередно каждый оказывается в роли дискуссионанта и в роли наблюдателя.

Дискуссия позволяет формировать опыт самоанализа. Слушатели, наблюдая над своим собственным взаимодействием и излагая свои представления о функционировании групп, анализируют вместе с преподавателем то, что происходит в аудитории. Опыт показывает, что недостаточно просто указать учителю область реального несоответствия, необходимо, чтобы это констатировал участник сам для себя. Подобная самодиагностика – предпосылка любой деятельности, направленной на коррекцию, изменение.

Одной из активных форм групповой работы, основанных на квазипрофессиональной деятельности учителей и направленной на формирование готовности педагога к инновационной деятельности, является **семинар-тренинг**, который позволяет сформировать поведенческий компонент инновационной компетентности посредством апробации и индивидуального принятия эффективных приемов и инновационных технологий взаимодействия, построенных на знании инновационных и традиционных методов деятельности, различий, закономерностей и т.д. По определению Г. Бардиер и А. Никольского, семинар-тренинг – это «форма, позволяющая участникам за относительно короткий промежуток времени поработать со своими знаниями, поведенческими навыками и чувствами в воображаемом, идеальном и условно заданном проблемном коммуникативном пространстве». Такой вид занятий представляет собой синтез двух способов передачи и усвоения новых знаний, которые лежат во взаимодополняющих плоскостях

человеческого общения: в плоскости эмоциональной поддержки и в плоскости информационного обучения. В современном профессиональном образовании тренинг определяется как система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных характеристик специалиста, в том числе, и готовность к инновационной деятельности. Особенностью тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самосовершенствования личности как непрерывный процесс.

Особую роль в формировании готовности педагога к инновационной деятельности педагога выполняют **ролевые, позиционные, имитационные игры, игры-драматизации**. Они воспроизводят педагогическую действительность в условном моделированном виде и, будучи наглядной опорой для представления, служат способом абстрагирования, возвышения над конкретностью, обобщения индивидуального опыта учителя и выхода его на понятийный уровень профессионального мышления.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. А.Н. Леонтьев считал, что «игра – свобода личности в обращении, иллюзорная реализация нереализуемых интересов» [3]. В педагогической литературе встречаются различные взгляды и подходы к обоснованию сущности дидактических игр. Некоторые ученые, например, Л.С. Шубина, Л.И. Крюкова и другие, относят их к методам обучения. В.П. Бедерканова, Н.Н. Богомолова характеризуют игры как средство обучения. В.И. Андреев придерживается другой, по существу, третьей точки зрения: «игра – такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществля-

ется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся, которая изначально мотивированна на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию, правилам, максимально опирается на самоорганизацию учащихся; воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения» [1]. Игровые упражнения должны содержать в себе проработку ситуации затруднения, совместного обсуждения успешного опыта, проекцию своего собственного образа с получением обратной связи от других.

Например, в качестве сюжетов для игродраматизаций в процессе семинаров-тренингов были предложены следующие ситуации: «Вас вызвал зам. директора по учебно-воспитательной работе и потребовал обосновать введение Вами в практику обучения технологии проблемного обучения. Он считает, что Ваш класс не готов к использованию этой технологии. Каковы Ваши действия?». Другая ситуация была посвящена необходимости обоснования использования дополнительного учебника на уроке иностранного языка перед родителями учеников.

Наиболее эффективной для включения педагогов в инновационную деятельность мы считаем технологию **проектной деятельности**.

Исходные теоретические позиции проектного обучения были сформулированы еще в начале XX века В.Килпатриком, Д.Дьюи, В.Лаем. Обозначим лишь некоторые из них, наиболее значимые для введения педагога в ситуацию инновационной деятельности:

- в центре внимания проектной технологии – педагог, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для педагога, что повышает его мотивацию в процессе овладения инновациями;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого на свой уровень развития;

- глубокое, осознанное усвоение знаний о педагогических инновациях обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Таким образом, цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых педагоги самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания по педагогическим инновациям из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное педагогическое мышление.

В практике организации проектной деятельности нами были реализованы следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация, рефлексия.

В частности, технология групповой проектной деятельности была использована нами при работе над темами «Разработка дидактических материалов для организации дифференцированного обучения в классах смешанного состава» и «Технологии предпрофильной дифференциации обучения в 8-9 классах». Кроме того, технология индивидуальной проектной деятельности успешно использовалась нами при организации участия педагогов в соискании грантов и конкурсах профессионального мастерства различного уровня.

В условиях реформирования образования и быстрого развития информационно-коммуникативных технологий возникают новые возможности повышения квалификации специалистов. Всё большее развитие получает дистанционное обучение с использованием интернет – технологий. В числе *информационных технологий*, направленных на формирование педагогического мастерства и знакомство с современными

образовательными технологиями, решение задач педагогического проектирования и формирование основ экспериментальной педагогики нами были использованы **бинарные лекции, и когнитивное инструктирование.**

Так, по теме «Развитие творческих способностей и мотивация при обучении алгебре» читается бинарная лекция с участием психолога. Выбор такой формы изложения учебного материала продиктован необходимостью обобщения и актуализации у учителей знаний из разных областей педагогики и психологии, создания проблемной ситуации, на примере которой студенты могли наглядно рассмотреть интеграцию психологического и педагогического знания в области инновационной проблематики. Диалог преподавателей педагогики и психологии активизирует внимание педагога, отводя им позицию не только активных слушателей, но и экспертов, аналитиков.

Нами были также разработаны и успешно апробированы проблемные лекции, основным отличием которых от традиционной (информационной) лекции является предъявление теоретического материала в форме проблемной задачи, в условиях которой имеются противоречия, требующие решения. Например, в ходе изучения темы «Педагогические ситуации» в начале лекции преподавателем на доске были обозначены три проблемных вопроса, на которые учителя должны были ответить в конце занятия: В результате такой лекции усваиваются

знания о сущности поставленной проблемы, формируются позитивные установки педагогов, преодолеваются стереотипы по решению возникающих проблем.

Таким образом, применение данных технологий позволило получить некоторые положительные результаты. А участие руководителей и учителей школы в приоритетном национальном проекте «Образование» позволило шире транслировать свой опыт работы на уровне Российской Федерации:

2006-2007 учебный год: муниципальный грант «Лучший руководитель общеобразовательного учреждения» (3-е место), муниципальный грант «Лучший учитель» (1-е место), учитель истории и обществознания.

2007-2008 учебный год: муниципальный грант «Лучший учитель» (2-е место), учитель русского языка и литературы.

Окружной конкурс «Учитель 2008 года» (3-е место), учитель истории и обществознания.

Грант президента – учитель истории и обществознания.

«Отличник народного образования» – 1 человек, Нагрудный знак «Почетный работник общего образования РФ» – 4 человека.

Курсы повышения квалификации за период 2008-2009 учебный год из 60 педагогических работников прошли 16 человек, что составляет 26% от педагогического коллектива.

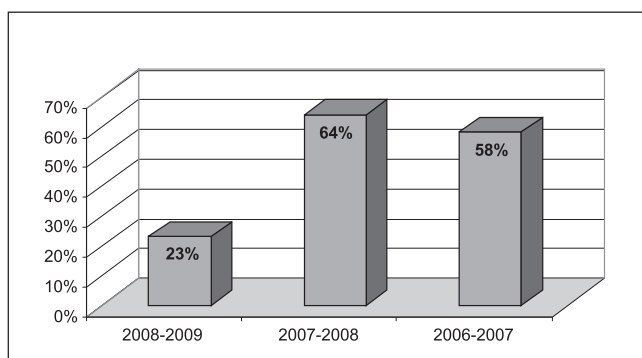


Рис. 1. Повышение квалификации педагогических работников школы

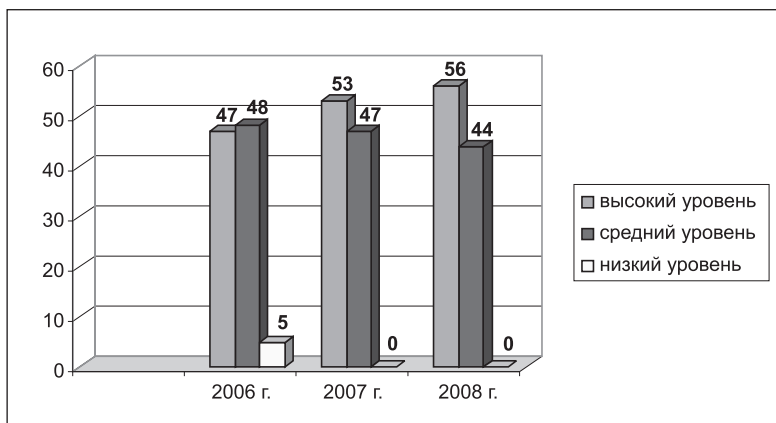


Рис. 2. Потенциал педагогического коллектива

Впервые учителя школы приняли участие в Международной научно-практической конференции «Совершенствование качества профессиональной подготовки и переподготовки учительства в процессе формирования профессиональной элиты России». По итогам работы были опубликованы статьи в сборнике материалов Международной научно-практической конференции.

На общероссийском сайте www.zavuch.info выложен урок учителя русского языка и литературы «Производные и непроизводные предлоги».

В 2008-2009 гг. 88% педагогических работников прошли курсы «Информационная культура педагога» (с выездом за пределы школы), 81% учителей освоили курсы «Интел-обучение для будущего» (курсы были организованы в школе). Остальные учителя владеют компьютерными знаниями на уровне пользователя.

Вырос рейтинг учителей по результатам психологического мониторинга 2008-2009

года, наблюдается положительная динамика, что показывает удовлетворенность качеством работы учителя со стороны учащихся (рис. 2).

Достаточно высокий кадровый потенциал, стремление учителей к повышению профессионального уровня и педагогическому поиску создают необходимые условия для развития и движения вперед.

Литература

1. Андреев, В.А. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.А. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 238 с.
2. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А. Ленская // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – С. 185-186.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1978. – 381 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С.Ю. Курилова

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетентность, учебная проектная деятельность.

Целевые изменения в образовании, вызванные изменениями в обществе и экономике, обусловили появление в педагогике компетентностного подхода, который в данный момент «переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда обозначенные общие принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках».

Компетентностный подход в педагогике призван привести в соответствие содержание современного образования и потребности современной экономики и цивилизации. Результатом образования в компетентностном подходе рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Типичные проблемные ситуации обобщенного и предметного содержания генерируют появление совокупности ключевых (базовых) и предметных компетентностей.

Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» указывают, что компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы [1]. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности, освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения к творческой деятель-

ности была ведущей в работе многих отечественных педагогов и психологов. Так, по мнению, А.Г.Бермуса, «естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования» [1]. Кроме того, концепция проблемного обучения (М.И.Махмутов, И.Я.Лернер, Д.В.Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы; идеи воспитывающего обучения (В.С.Ильин, В.М.Коротов и др.), предполагающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний; ведущие положения о творческом характере деятельности, об активности субъекта познания, о преобразующей роли самого субъекта деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) стали предпосылкой для появления компетентностного подхода в отечественном образовании.

По мнению ученых, компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации (Б.Д.Эльконин), дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М.Ковалева); проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономичес-

кую реальность (И.Д.Фрумин); представляет собой совокупность общих положений, определяющих логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомлённости, умений, смысловых ориентации, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта (Т.В. Захарова); выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов, В.В. Сериков); имеет приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер), связан с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков (А.Г. Бермус).

Анализ работ исследователей проблемы компетентностного подхода (В.И. Байденко, В.А.Болотов, И.А.Зимняя, В.В.Сериков, Дж.Равен, В.Хутмахер, А.В.Хуторской, В.Д.Шадриков и др.) позволил определить основные позитивы новой парадигмы. Эти позитивы заключаются, прежде всего, в том, что в определении результата образования были поставлены следующие акценты:

- на практику применения знаний, выработку операциональной, технологической составляющих, а не только на сами знания (не только «ЧТО», но и «КАК»);

- на сложную, интегративную (когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную) природу результата образования;

- на формируемость личностного качества как сложного новообразования [4, с.15].

Однако необходимо отметить, что некоторые исследователи продолжают настаивать на точке зрения, что понятие компетентности не содержит каких-либо

принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение», а, по сути, являются новым обозначением умений, с которыми отечественная школа работает уже на протяжении длительного времени (М.Е.Бершадский), при этом подмена сложившейся системы образования системой компетенций означает, по сути, ликвидацию формировавшейся в течение длительного времени и положительно зарекомендовавшей себя отечественной системы предметного содержания образования (А.В.Баранников). По мнению некоторых российских специалистов, главная опасность при внедрении компетентностного подхода в практику образования заключается в том, что компетенции все время противопоставляются знаниям, которые на самом деле являются основой компетенции.

Ряд других ученых, рассматривая вопрос о месте компетентностного подхода в образовании, подчеркивает, что он не отрицает традиционного, академического (знаниецентристского) подхода, а углубляет, расширяет и дополняет его, позволяет, наряду с ним, в значительной мере реализовать личностно-ориентированный, деятельностный и практико-ориентированный подходы в образовательном процессе (И.Г. Ибрагимов, Е.О. Иванова, Т.В. Иванова, Е.Я.Коган, В.В.Лаптев, О.Е. Лебедев, А.А.Пинский, Н.К.Солопова и др.).

Как отмечает в своей работе Е.О. Иванова, и с ней соглашается большинство исследователей, актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная

составляющие образования, что отвечает современным представлениям о содержании образования;

– содержание образования, в том числе и стандарты, строятся по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

– компетентность выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо влечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

– данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели [5].

С этой точкой зрения согласен и О.Е. Лебедев, который, рассматривая существенные характеристики компетентного подхода, полагает, что применительно к нему:

– смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

– организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

– образовательный результат основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [6, с.10].

Таким образом, суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию ключевых компетенций обучающегося. При этом содержание образования с точки зрения компетентного подхода представляет собой систему образовательных компетентностей, интегрирующих совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков для эффективного решения актуальных проблем в различных видах деятельности.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Методы и технологии обучения, используемые в компетентностном подходе, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения, в результате чего повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Главное, по мнению, Г.И.Ибрагимова, – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Наибольшими возможностями для реализации выделенных дидактических условий, а, следовательно, для решения задач компетентностного подхода, как признают практически все исследователи, обладают метод проектов,

ситуационный анализ, технологии портфолио и т.д.

Наше исследование показало, что одной из наиболее адекватных компетентностному подходу образовательных технологий является проектное обучение, характеризующееся личностно-ориентированной и практической направленностью, нацеленностью на развитие ключевых компетенций учащихся в процессе творческого решения личностно и социально значимых проблем. Мы полностью согласны с Е.С.Полат в том, что «базовая характеристика компетенции связана со способом ее формирования: она формируется и проявляется только в процессе деятельности, а ее качество определяется мерой включенности в деятельность» [3, с.76]. Причем, компетенции могут быть развиты и проявлены только в тех ситуациях, где выполняемая деятельность приобретает личностную значимость. Поэтому на метод проекта в образовании стали возлагать огромные надежды, связанные с его возможностями организовывать обучение в процессе осознанной, личностно значимой деятельности, развивать способность применять знания, умения и навыки для решения практических, жизненно важных задач.

В развитии коммуникативной компетентности роль проектного метода обучения трудно переоценить. Детерминировано это прежде всего тем, что учебная проектная деятельность носит интерактивный характер, предполагающий организацию двусторонней коммуникации, сотрудничества исполнителей проекта с окружающим социумом на всех этапах проектирования. Взаимодействие, как система отношений в проектной деятельности, многоаспектно и включает многообразные отношения: учащийся – координатор проекта, учащийся – другие члены рабочей группы, учащийся – окружающая социальная среда. Нацеленная на поиск оптимального решения актуальной проблемы, проектная деятельность стимулирует общение школьника с учителями, родителями, одноклассника-

ми, специалистами различных областей знаний, что способствует обучению старшеклассников «взаимопомощи в труде» (Н.К.Крупская), «умению находить контакт с другими» (П.П.Блонский), «искусству и культуре коммуникации» (Е.С.Полат), «навыкам делового результативного сотрудничества» (М.Шнейдер). По меткому замечанию В.И.Блинова и И.С.Сергеева, проектная деятельность – это «совместное проживание некоторого промежутка времени учащимися, педагогами и их окружением, способствующее более успешной социализации школьников» [2, с.30].

Осознание того, что от успеха каждого в отдельности зависит успех всего проекта, способствует развитию у старшеклассников навыков конструктивного сотрудничества в сочетании с самообразовательной активностью, умения выслушать других, критиковать не личность, а идею, уважать чужое мнение, выстраивать толерантный контакт с партнерами по проекту.

Практика показала, что использование метода проектов позволяет не только создать естественную среду для формирования коммуникативной компетентности учащихся, но и обеспечить появление опыта работы в коллективе как в качестве лидера, так и в качестве рядового члена проектной группы, выступить в роли субъекта совместной творческой деятельности, общения, взаимоотношений, самоуправления. За счет правильной организации процесса работы над проектом реализуется позитивная взаимозависимость членов рабочей группы, что позволяет сформировать у школьников индивидуальную ответственность за результаты совместной работы и свои собственные достижения.

Кроме того, в процессе работы над проектом учащиеся приобретают коммуникативные компетенции, которые развиваются лишь в деятельности. Умения вести дискуссию, публично выступать, конструктивно обсуждать вопросы, аргументировать собственную позицию в их решении, точно и грамотно выражать свои мысли, донести

свою точку зрения до окружающих и при необходимости ее отстаивать приобретаются школьником благодаря деятельностному характеру проектного обучения.

В процессе учебной проектной деятельности старшеклассник обучается определять цель группового обсуждения, оценивать ее достижение, корректировать цель и содержание коммуникации в зависимости от полученной обратной связи, оценивать эффективность процедуры группового обсуждения и предлагать новую процедуру, в случае необходимости, использовать высказывания собеседника для построения своих аргументов, осознанно выполнять свою роль в группе, оценивать эффективность распределения ролей и вклад каждого участника в результат работы группы и т.д.

Безусловно, необходимо отметить, что в учебной проектной деятельности происходит развитие различных ключевых компетенций обучаемого, и поэтому неправомерно говорить о направленности проектного обучения только на формировании коммуникативной компетентности школьника. Например, в процессе презентации проекта, наряду с коммуникативной, происходит развитие информационной (выбор ключевых моментов для отображения на слайде, систематизация данных, структурирование доклада и т.д.), учебно-познавательной (непосредственно создание презентационного продукта на основе предварительного плана, анализа сделанного и т.п.), общекультурной (создание дизайна презентации, подбор иллюстративного ряда и т.д.) компетенций.

Наряду с развиваемыми коммуникативными умениями, выполнение проекта способствует воспитанию у учащихся целеустремленности, социальной активности, ответственности за принятые решения и совершенные действия, рефлексии, эмоциональной устойчивости. Совместная творческая деятельность учащихся при работе в проекте способствует также улучшению взаимоотношений между школьниками, созда-

ет мотивацию к построению эффективной коммуникации, толерантного конструктивного взаимодействия со сверстниками.

Процесс формирования коммуникативной компетентности старшеклассников посредством проектной технологии обучения будет результативным, если основывается на соблюдении ряда дидактических принципов:

– *принципа целенаправленности*, с одной стороны, состоящего в том, что усилия субъектов образовательного процесса, каждый этап учебной проектной деятельности должны быть ориентированы на достижение основной цели – формирование коммуникативной компетентности учащегося; с другой стороны, ориентированного на развитие целеполагания старшеклассника, т.е. его способности и возможности определять цели собственной проектной деятельности, пути самосовершенствования и самореализации;

– *принципа субъектности*, заключающегося в том, что процесс формирования коммуникативной компетентности учащегося сопровождается становлением субъектности, переводом старшеклассника из объекта образовательных воздействий в субъект собственной творческой проектной деятельности;

– *принципа вариативности*, рассматривающего способность проектного обучения предоставлять многообразие полноценных, разнообразных вариантов вовлечения учащегося в учебно-коммуникативное пространство путем предоставления ему права выбора типа, тематики проекта, степени вовлеченности, выполняемой роли и т.д.

– *принципа индивидуализации и дифференциации*, позволяющего создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося в процессе проектной учебной деятельности; обеспечить взаимосвязь групповой и индивидуальной проектной работы, интеграцию учащихся в различные временные творческие коллективы, рабочие исследовательские группы и т.п.

– принципа открытости и диалогизма, раскрывающего возможности проектного обучения в организации между участниками проекта свободного обмена мнениями, суждениями, идеями, гипотезами, что способствует эмоционально-психологическому сближению учащихся, развитию их коммуникативности, эмпатии и рефлексии;

– принципа сознательности и творческой активности, предусматривающего развитие мотивации старшеклассника к познанию и творчеству в ходе выполнения проекта, потребности в актуализации своего интеллектуального, творческого, коммуникативного потенциала.

Таким образом, с учетом требований компетентностного подхода функции проектного обучения значительно расширены. Характеризуясь целенаправленностью, субъектностью, продуктивностью, структурированностью, учебная проектная деятельность нацелена на формирование ключевых компетенций учащихся, создание условий для творческой самореализации, саморазвития и самосовершенствования школьников.

Реализация компетентностного подхода в проектном обучении позволяет рассматривать коммуникативную компетентность учащихся с двух сторон: и как ожидаемый результат учебной проектной деятельнос-

ти, и как необходимое условие для ее успешной организации. Другими словами, в процессе выполнения проекта учащийся приобретает новые и актуализирует, развивает уже имеющиеся коммуникативные компетенции, позволяющие достичь поставленной цели.

Литература

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября.

2. Блинов, В.И. Четыре года открытий: Проектная неделя глазами практика / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С.29-35.

3. Ермолаев, С.А. Проектная деятельность социально-экологической направленности как средство обеспечения условий для самореализации старшеклассников: дис... канд. пед. наук / С.А. Ермолаев. – Арзамас, 2007.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004.

5. Иванова, Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т.В. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября.

6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 8-12. ■

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

М.Л. Блинова

Ключевые слова: профессиональная компетентность, молодой специалист, дидактические затруднения, повышение квалификации, профессиональная деятельность.

В условиях модернизации отечественного образования и в рамках Болонского процесса возникает острая необходимость повышения профессиональной компетентности начинающих учителей. Работа с молодыми специалистами – одно из самых слабых звеньев системы педагогического образования, а недостаточный уровень их профессиональной компетентности – главное препятствие для осуществления профессиональной деятельности в инновационном образовательном процессе.

Проблема становления молодого учителя рассматривается в работах многих исследователей. И.Д. Лушников обращает внимание на трудности, с которыми встречаются молодые специалисты: в планировании учебно-воспитательной работы, в организации класса на уроке и во внеурочной деятельности из-за отсутствия дисциплины, неумения осуществлять индивидуально-дифференцированный подход, слабого владения методикой проведения воспитательных дел [5, с.92].

П.Д. Кухарчик выделяет причины, связанные с затруднениями в педагогической деятельности будущих учителей и молодых специалистов: недостаточное владение профессионально-коммуникативной компетентностью (непонимание детской психологии, актуальных потребностей учащихся, неспособность создать положительный эмоциональный фон обучения и организовать продуктивное педагогическое взаимодействие; недостаточное осознание педагогической профессии в развитии индивида и культуры). При этом, как правило, происходит обычная трансляция знаний, умений и навыков без использования творческого потенциала учащихся, отождествление преподаваемого предмета с его дисциплиной,

изложение учебного материала наукообразным, несообразным с закономерностями развития личности обучаемого [4, с.60].

Проведенное нами исследование с молодыми специалистами – учителями начальных классов, истории, русского и марийского, иностранных языков, математики, – позволило выявить затруднения, часто встречающиеся в профессиональной деятельности. В организации процесса обучения наибольшие затруднения возникают в:

- создании ситуации успеха, стимулирование учебных мотивов (53%);
- применении нетрадиционных форм и методов обучения (48%);
- умении осуществлять самоанализ урока (41%);
- активизации познавательной деятельности учащихся (38%);
- организации дисциплины на уроке (33%);
- организации самостоятельной работы учащихся (22%);
- организации повторения учебного материала на уроке: текущее, тематическое, итоговое (16%);

Ниже представлен графически ранжированный ряд дидактических затруднений молодых специалистов (рис. 1).

Рассмотрим данные затруднения в сравнительном аспекте в разрезе различных специализаций учителей. На рис. 2 представлены затруднения учителей начальных классов, истории, русского и марийского языков, иностранного языка, математики в организации процесса обучения.

Результаты проводимого исследования показывают, что наибольшие затруднения для всех категорий учителей представляют создание ситуации успеха и стимулирование учебных мотивов у учащихся, а

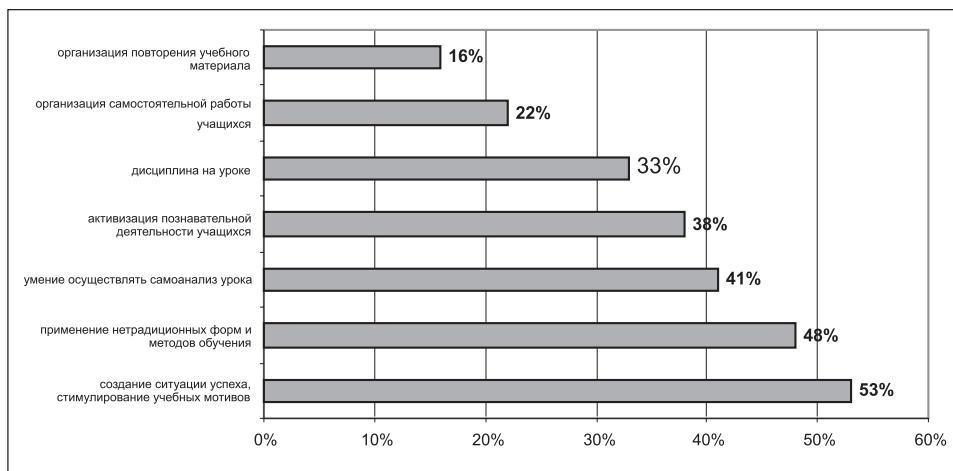


Рис. 1. Дидактические затруднения молодых специалистов

также применение нетрадиционных форм и методов обучения, хотя существуют определенные различия в разрезе преподаваемых предметов. Например, в применении нетрадиционных форм и методов обучения встречаются затруднения среди 31% учителей истории и 78% учителей русско-марийского отделения. Мы пришли к выводу, что проводимая диагностика, выявляющая дидактические затруднения, свидетельствует о том, что в процессе оказания методической помощи различным категориям

начинающих учителей в преодолении названных недостатков должна быть индивидуально-дифференцированной.

В работе классного руководителя затруднения возникли в:

- отборе содержания, форм, методов проведения классного часа, внеклассного мероприятия, способствующих повышению интереса у учащихся (26%);
- применении технических средств во время классного часа, внеклассного мероприятия (29%);

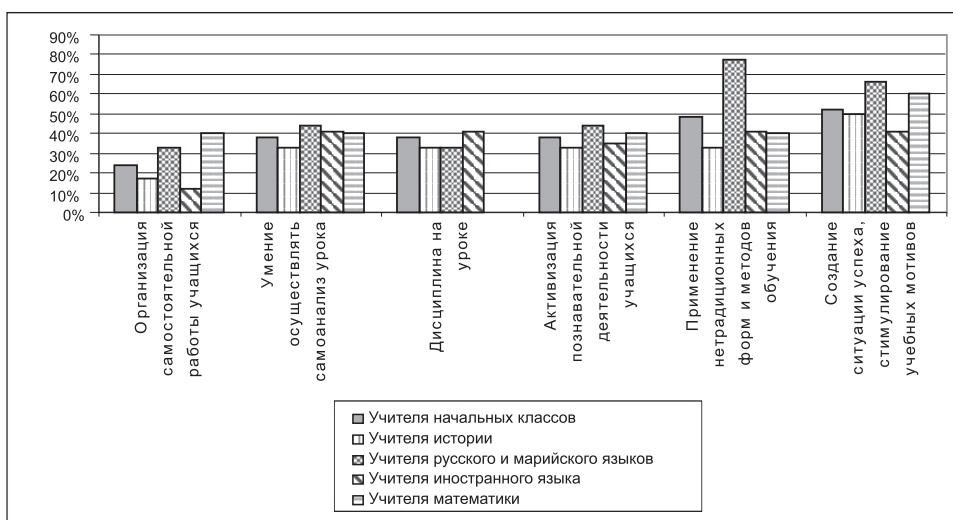


Рис. 2. Затруднения молодых специалистов в организации процесса обучения

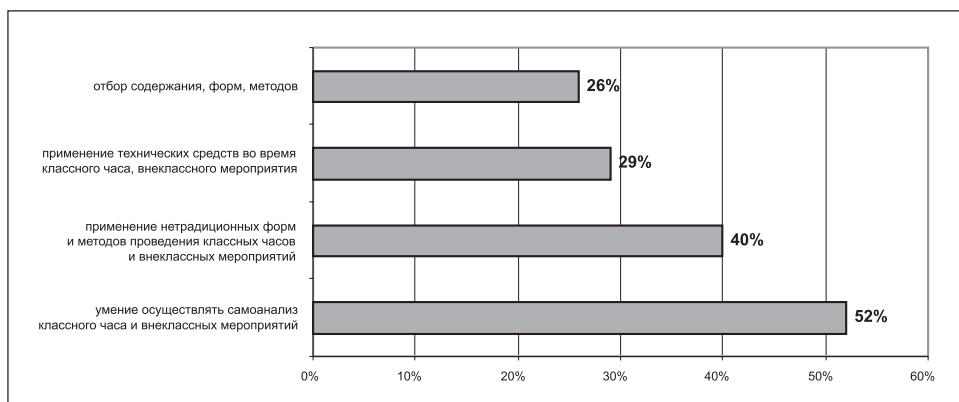


Рис. 3. Затруднения молодых специалистов в работе классного руководителя

– применении нетрадиционных форм и методов проведения классных часов и внеклассных мероприятий (40%);

– умении осуществлять самоанализ классного часа и внеклассных мероприятий (52%).

Ранжируя данные затруднения, мы можем наглядно представить их на графике (рис. 3). Значительные затруднения встречаются у 52% молодых специалистов в умении осуществлять самоанализ классного часа и внеклассных мероприятий; 40% молодых специалистов не умеют применять нетрадиционные формы и методы при проведении классных часов и внеклассных мероприятий.

Рассматривая затруднения молодых специалистов по специальностям, мы можем заметить, что учителя русского и марийского языков в применении нетрадиционных форм и методов проведения классного часа и внеклассного мероприятия (77%) испытывают серьезные трудности. В умении осуществлять самоанализ классного часа и внеклассного мероприятия (65%) наибольшие затруднения возникают у учителей иностранного языка. Применение технических средств во время классного часа и внеклассного мероприятия является проблематичным у учителей начальных классов (52%). Историки затрудняются в отборе форм, методов проведения классного часа и

внеклассного мероприятия (50%). Учителя математики испытывают затруднения в умении осуществлять самоанализ классного часа и внеклассных мероприятий (50%). На рис. 4 графически представлены затруднения учителей по различным предметам в работе классного руководителя.

В диагностико-технологической деятельности у всех учителей возникают затруднения в:

– умении применять современные педагогические технологии в процессе воспитания на основе диагностики (55%);

– умении применять современные педагогические технологии в процессе обучения на основе диагностики (48%);

– диагностировании обученности и обучаемости школьников (43%);

– умении анализировать результаты проведенной диагностики и прогнозировать дальнейшую учебно-воспитательную работу с учащимися (36%);

– диагностическом выделении главных задач в процессе обучения (31%);

– осуществлении диагностики классного коллектива (22%).

Ранжированный ряд затруднений схематично представлен ниже (рис. 5). Как мы можем заметить, молодые учителя с трудом овладевают современными педагогическими технологиями в процессе воспитания.

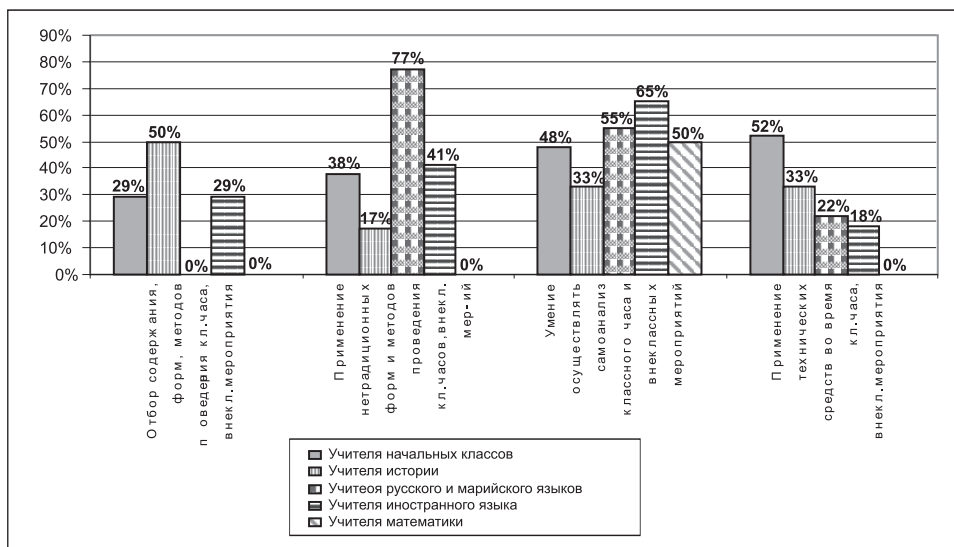


Рис. 4. Затруднения молодых специалистов в работе классного руководителя

Анализ затруднений, встречающихся в диагностико-технологической деятельности начинающих учителей, показывает их различный уровень готовности. Например, 83% учителей истории не умеют диагностировать обученность и обучаемость школьников, 77% учителей русского и марийского языка имеют затруднения в применении современных педагогических технологий в обучении на основе результатов диагностики. Большинство учителей математики (60%) имеют затруднения в умении анали-

зировать и прогнозировать учебно-воспитательную работу. Владение современными педагогическими технологиями в процессе воспитания затруднительно для учителей начальных классов (71%). На рис. 6 схематично показаны затруднения молодых учителей по различным специальностям в диагностико-технологической деятельности.

И.Д. Лушников считает, что эффективным условием для адаптации молодых специалистов является умение организовать наставничество. При назначении

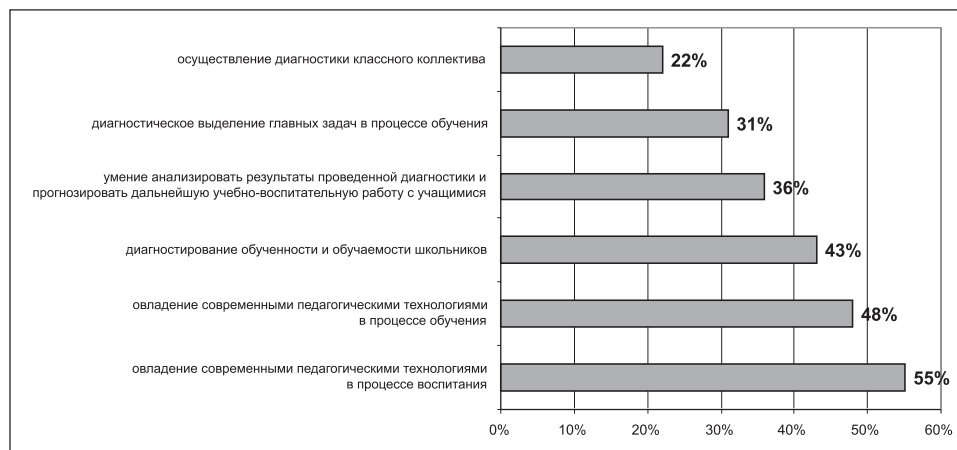


Рис. 5. Затруднения молодых специалистов в диагностико-технологической деятельности

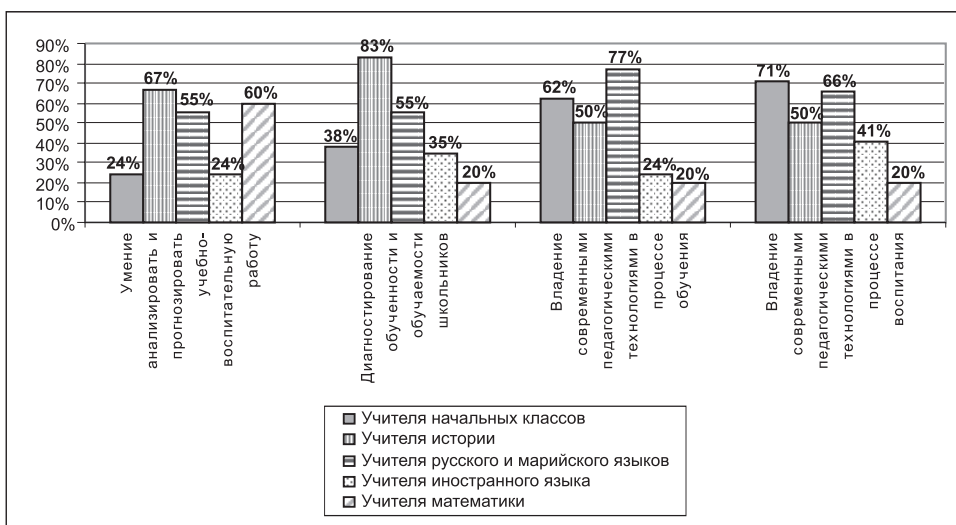


Рис. 6. Затруднения молодых специалистов в диагностико-технологической деятельности

наставника следует учитывать не только знания и опыт учителя, но и его личные качества, психологическую совместимость с молодым коллегой. Кроме того, он обращает внимание на создание необходимых условий для работы стажера: удобное расписание, дисциплинированные выпускные классы, правильное определение классного руководства; для пары наставник-стажер: не перегружать общественными поручениями, выделить общий методический день, выделить одну параллель. Автор рекомендует оптимально выбирать методы совместной работы: постоянный самоанализ деятельности, совместное тематическое и поурочное планирование, взаимопосещение уроков, проведение семинаров-практикумов по наиболее сложным разделам программы [5, с.92].

П.Д. Кухарчик предлагает комплекс мероприятий по повышению социального статуса и профессионализма педагогических кадров, который заключается в разработке: программы социальной поддержки молодых специалистов (введение надбавок, совершенствование системы медицинского обслуживания, приобретение жилья); программы развития профессиональной мотивации работников образования; паке-

та документов нового поколения (образовательные стандарты, учебно-планирующая документация и учебно-методические комплексы) с целью развития профессионально педагогической компетентности и творческих способностей; предложений по ориентации учебных занятий и стажировке будущих учителей; рекомендаций по существенному увеличению заработной платы педагогических работников; программы развития системы повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников; системы мероприятий по развитию у будущих учителей практических педагогических умений и навыков, самостоятельного поиска перспективных приложенных методологии исследования и инноваций в педагогической деятельности [3, с.177–178].

И.В. Круглова выделяет основные пути, характерные для профессионального и жизненного старта молодых педагогов:

- компенсация недостающих знаний;
- формирование профессионального мировоззрения, осознание своих прав и обязанностей, социальной ответственности;
- семейное самоопределение, налаживание внутрисемейных отношений, решение бытовых и бюджетных проблем;

– поиск в новом качестве способов удовлетворения интересов в сфере досуга, выявление увлечений (хобби) [2, с.23].

В.Л. Дубинина предлагает разработанную и апробированную модель педагогической интернатуры – систему совместной скоординированной работы образовательных учреждений (республиканского, районного и школьного уровней) по профессиональному становлению молодого специалиста, сокращению сроков овладения педагогической компетентностью начинающими учителями [1, с.112].

Для сокращения сроков становления молодых специалистов, развития их профессиональной компетентности нами, в рамках выигранного гранта РГНФ-2008, составлена и апробирована программа курсов повышения квалификации «Развитие педагогической компетентности молодых специалистов», предназначенная для обучения молодых специалистов (школьных учителей), работающих в образовательных учреждениях, и рассчитанная на 72 часа. Целью программы является повышение уровня профессиональной компетентности молодых специалистов для успешной адаптации в профессиональной деятельности. Реализация Программы позволяет решать следующие задачи:

1. Формировать положительную мотивацию к педагогической деятельности через развитие компетентностей.

2. Способствовать овладению педагогическими компетентностями, предполагающими: обновление и закрепление знаний, владение новой информацией для успешного решения дидактических, воспитательных, исследовательских задач; формирование педагогических умений, а также личностных качеств и способностей, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Программа состоит из модулей, усвоение которых способствует развитию профессиональной компетентности молодых специалистов. Она учитывает результаты диагностики, выявившие основные затруд-

нения в профессиональной деятельности молодых специалистов.

Для развития профессиональной компетентности в дидактической деятельности молодого специалиста существенное внимание уделялось опоре на закономерности в организации процесса обучения; самоанализу и анализу уроков с учетом закономерностей обучения; анализу и решению педагогических задач по дидактике; применению дидактических технологий, в том числе технологии развития критического мышления как способу организации активного обучения.

Молодым специалистам для преодоления трудностей в организации воспитательной работы на занятиях были предложены следующие темы: «Цели, ценности и условия современного воспитания»; «Воспитание духовности, достоинства и гражданственности личности в истории, теории и практике образования»; «Ценностный подход к педагогическому образованию»; «Технология применения моральных дилемм в процессе нравственного воспитания»; «Технология проектной деятельности»; «Организация проектной деятельности в пионерской организации»; «Реализация педагогических идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в процессе воспитания».

В современных условиях инновационных процессов возникает необходимость формирования личности учителя-исследователя. Для молодых специалистов были представлены лекционные и практические занятия по методологии исследования и методам диагностики; организации эксперимента; изучению личности школьника; диагностическим методикам по изучению классного коллектива.

Изучение и обобщение педагогического опыта является, по мнению М.Н. Скаткина, В.И. Андреева, В.А. Сластенина, В.И. Загвязинского, В.Л. Дубининой, неиссякаемым источником подготовки учителя-исследователя. Для молодого учителя весьма важно уметь изучать и обобщать педагогический опыт старших коллег. Умение анализиро-

вать их педагогический опыт способствует умению анализировать свою деятельность, что приводит к развитию и становлению профессиональной компетентности.

Молодые специалисты считают, что для развития профессиональной компетентности необходимо регулярное посещение образовательных учреждений, где учителя со стажем показывают опыт своей педагогической деятельности. Учитывая запросы слушателей курсов, мы организовали посещение мастер-классов для:

– учителей истории и обществознания на тему: «Цифровые образовательные ресурсы в преподавании истории» на базе МОУ «Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина г. Йошкар-Олы», где учитель истории высшей категории поделилась опытом использования цифровых ресурсов в системе образования и продемонстрировала урок истории по теме «Русь в IX веке» с использованием электронного учебника;

– учителей начальных классов на тему: «Применение современных форм и методов активизации мыслительной деятельности учащихся» на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 г. Йошкар-Ола»;

– учителей иностранных языков на тему: «Современные педагогические технологии в преподавании иностранных языков», состоявшийся в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 г. Йошкар-Ола»;

– лучших учителей Йошкар-Олинских образовательных учреждений в рамках конкурсного отбора на премию Президента Российской Федерации, где опытные учителя продемонстрировали результаты своей профессиональной деятельности.

Кроме того, весьма полезным для начинающих учителей является изучение опыта инновационных образовательных учрежде-

ний: в гимназии им. С.Радонежского по духовно-нравственному воспитанию; в Петъяльском центре образования по трудовому воспитанию; в Центре образования № 18 по развитию воспитательной системы.

Таким образом, для подготовки учителя с высоким уровнем профессиональной компетентности требуется внесение качественных изменений в содержание работы с молодыми специалистами. Важными условиями являются: системный подход, технологичность преемственной подготовки, диагностика профессиональной деятельности молодых специалистов и учителей-наставников; применение эффективных технологий обучения, форм и методов обучения, подходов на занятиях с молодыми специалистами.

Литература

1. Дубинина В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах: вуз – интернаттура: монография / Мар. гос. ун-т; В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола, 2008. – 336 с.

2. Круглова И.В. Роль системы наставничества в решении проблем профессиональной адаптации и закреплении молодых специалистов // Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых специалистов / отв. редактор А.И. Кирсанов. – М.: Центр «Школьная книга», 2006. – С. 23–25.

3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 195 с.

4. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практич. пособие / П.Д. Кухарчик; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2007. – 235 с.

5. Проблемы содержания и организации стажировки выпускников педвуза: международный сборник научных трудов. – Вологда, 1985. – 128 с. ■

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Борискина

Ключевые слова: профессиональное образование, педагог профессионального обучения, компетентностный подход, компетентность, компетенции, педагогический менеджмент, управление, профессиональная задача, управленческое решение, модульное обучение.

В рамках государственной образовательной политики Российской Федерации, ориентированной на повышение качества образования, актуальной становится проблема применения теории менеджмента в деятельности образовательных учреждений. В настоящее время развивается новая область научного знания – педагогический менеджмент, который способен придать новое качество педагогическому процессу. Под педагогическим менеджментом мы понимаем систему принципов, средств, форм и методов управления педагогическим процессом, ориентированного на повышение качества профессионального образования.

Проведенный анализ литературы показал, что в научной литературе выделяют два уровня педагогического менеджмента: первый – это руководители образовательных учреждений и их заместители, второй – это педагоги. И если на административном уровне проблема педагогического менеджмента в какой-то мере решается, то второй уровень зачастую остается без внимания, несмотря на то, что достижение высокого уровня напрямую зависит от качества подготовки специалистов, которые должны быть мотивированы на активное участие в работе по повышению качества обучения всех субъектов будущей образовательной деятельности. Восполнить имеющиеся пробелы в системе подготовки будущих педагогов профессионального обучения может помочь целенаправленное формирование у них компетентности в области педагогического менеджмента. Под этим мы понимаем формирование у студентов соответствующих компетенций (знания, умения, качества личности) и готовности

реализовывать эти компетенции, которые в сумме позволят ему осуществлять функции педагогического менеджмента в полной мере. А это крайне важно в условиях рыночной экономики, когда от специалистов требуется организованность, гибкость и нестандартность подходов к решению профессиональных задач.

Значимость такой подготовки также обусловлена тем, что специалист в области профессионального обучения должен иметь представление о сущности, особенностях производственного процесса и быть способным его организовать, экстраполировать свой потенциал на процесс теоретического и практического обучения как в учреждениях начального и среднего профессионального образования, так и на производстве.

На основании продуктивной теории деятельности, структуры педагогического менеджмента, а также специфики подготовки педагогов профессионального обучения, нами были выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены условия, при соблюдении которых процесс формирования у будущих педагогов компетентности в области педагогического менеджмента будет эффективным.

Экспериментальная работа проводилась в период с 2006 по 2009 год среди студентов дневной формы обучения факультета Технического Сервиса в Агропромышленном Комплексе Челябинского государственного Агроинженерного университета (ТСвАПК, ЧГАУ) специальности «Педагог профессионального обучения».

Педагогическое условие № 1. Обеспечено освоение студентами совокупности показателей, характеризующих целостность педагогического менеджмента, как системы.

Это условие выделено на основании того, что целостность любой системы является обязательным условием ее функционирования. Объединение знаний, умений и навыков в представление о педагогическом менеджменте, как о системе принципов, средств, форм и методов управления педагогическим процессом, позволит будущим педагогам профессионального обучения сформировать системное видение педагогического менеджмента как целостного явления и обеспечить готовность к его реализации.

Педагогический менеджмент является системой, поскольку его можно охарактеризовать в следующих показателях:

1. Целеустремленность. Каждая система создается для достижения определенной цели. В связи с этим функции ее компонентов должны соответствовать цели и функции всей системы.

2. Историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего.

3. Структурированность, т.е. наличие определенных связей и отношений между элементами.

4. Функциональность, т.е. наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов.

Для того чтобы видение этих показателей у обучающихся было целостными, а знания мобильными, они должны уметь обрабатывать накопленную информацию, добывать новые знания и использовать те и другие в своей практической деятельности. Эту задачу в достаточной мере решает модульное проектирование образовательного процесса. Схематически модуль представляет собой целостную совокупность элементов системы, имеющую связи, как между собой, так и с элементами других систем (других дисциплин).

В связи с вышесказанным, нами был разработан программно-целевой комплекс по курсу «Педагогический менеджмент». Данная дисциплина была выбрана нами как одна из важнейших дисциплин общепрофессионального цикла, оказывающая значительное влияние на формирование системы основных понятий деятельности

будущего педагога как субъекта педагогического менеджмента, а также на развитие его практических управленческих умений.

Мы выделили следующие основные отличия разработанного нами программно-целевого комплекса от традиционной программы, на которые и делали акцент в ходе работы с экспериментальными группами:

1. Основное содержание программы ориентировано на реальную трудовую деятельность на основе анализа рынка труда и потребности в определенных компетенциях (скорректирована содержательная часть программы по курсу «Педагогический менеджмент», в которую заложены адаптированные к педагогическому процессу основные положения менеджмента).

2. Методы обучения ориентированы на практическую деятельность обучающихся: во время проведения эксперимента, широко использовались активные методы обучения, такие как, работа в команде, работа в малых группах, ролевые и деловые игры, и т.п. (разработаны практические занятия по курсу «Педагогический менеджмент», в соответствии с основными положениями педагогического менеджмента).

3. Освоение компетенции оценивается согласно разработанным критериям и показателям (поскольку каждый модуль предполагает определенный состав формируемых компетенций – знания, умения, способности, это позволяло с достаточной степенью объективности оценивать результаты деятельности студентов).

Таким образом, посредством единства теоретической части дисциплины (освоение ее содержания), практической части (содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных, системных действий студента) и самостоятельной работы обучающегося (формируется и реализуется целый ряд важных для профессиональной деятельности умений: целеполагание, планирование, самоорганизация и самоконтроль) процесс освоения будущими педагогами профессионального обучения совокупности показателей, характеризующих целостность педагогичес-

кого менеджмента, будет осуществляться достаточно эффективно.

Педагогическое условие № 2. Поэтапное, последовательное освоение студентами компетенций педагогического менеджмента в соответствии с его функциями (проектирование, прогнозирование, организация, контрольно-аналитическая деятельность и коррекция).

Данное условие выделено на основании продуктивной теории деятельности (любая деятельность в процессе обучения связана с содержательным познанием, а познание всегда предполагает наличие уровней, этапов) и содержательных особенностей педагогического менеджмента (одним из основных компонентов содержания педагогического менеджмента являются его функции, реализация которых предполагает завершенность цикла любой деятельности).

Для того, чтобы эффективно и в полной мере реализовывать функции педагогического менеджмента, предварительно необходимо получить определенные знания в области теории и практики менеджмента, определить сами эти функции и понять их сущность. Все это в достаточной степени было реализовано на теоретических и практических занятиях, где функциональность педагогического менеджмента рассматривалась как часть системы, соответствующей ее целям. После этой, своего рода, подготовки, стало необходимым говорить о последовательном освоении студентами компетенций педагогического менеджмента в соответствии с изученными функциями. Для того, чтобы грамотно осуществлять каждую из функций педагогического менеджмента, необходимо освоить соответствующие компетенции педагогического менеджмента.

Так, для реализации студентами на практике функций планирования и прогнозирования, мы, помимо освещения теоретических вопросов, акцентировали их внимание на таких методах внеаудиторной самостоятельной работы, как аннотированный обзор литературных источников, составление сравнительных таблиц и схем по материа-

лам лекции, подготовка теоретических обобщений по изучаемым вопросам.

Каждое из заданий предполагало не только сбор материала, его анализ, переработку информации (выявление особенностей, сравнение, поиск общих тенденций), но также позволяло получить ответы на следующие вопросы:

- в чем польза аннотированной литературы для изучения того или иного вопроса?
- зачем необходимо сравнивать одно явление (тенденцию, направление, школу) с другим?
- как в профессиональной деятельности педагога могут помочь те теоретические сообщения, которые студенты готовят к семинарским занятиям?

Таким образом, осмысленное выполнение тех или иных заданий, позволяло говорить о грамотном проектировании и прогнозировании собственной деятельности, поскольку, во-первых, цель «выполнить задание, потому, что его предложил преподаватель» менялась на другую цель – «выполнить задание, потому, что в нем есть практическая польза и необходимость», а во-вторых, формировались и/или актуализировались умения анализировать, соотносить, сравнивать, находить противоречия изучаемых предметов и явлений (компетенции самоорганизации).

Затем сложность практических заданий увеличивалась. Теперь необходимо было не просто собрать и проанализировать имеющуюся информацию, но и на ее основе принять управленческое решение, которое должно было бы разрешить некую профессиональную задачу.

Исходя из выделенных нами уровней профессиональных задач и продуктивной теорией деятельности, задачи, которые предлагались студентам на данном этапе, соответствовали 1 уровню сложности. Этот уровень мы назвали «простым», поскольку решение принималось в условиях определенности, когда очевидны его возможные результаты, и оформлялось в виде педагогического эссе.

Студентам предлагалась ситуация, с которой каждому педагогу приходилось сталкиваться в собственной практике (невнимательность обучающихся, нежелание выполнять задания, постоянные опоздания, разговоры во время объяснения материала). При этом четко обозначались все условия, вплоть до характера и стиля работы рассматриваемого педагога, его отношений с обучающимися и коллегами. В качестве самостоятельной работы студент:

1. Анализировал предложенную ситуацию.

2. С помощью алгоритма принятия управленческого решения осуществлял поиск оптимального выхода из ситуации.

3. Оформлял педагогическое эссе в виде совета тому педагогу, о котором шла речь в ситуации.

Выполнение таких заданий позволило не только практически реализовать изученную ранее технологию принятия управленческого решения, но и последовательно применить все функции педагогического менеджмента.

Таким образом, в результате последовательного перехода заданий различных форм и степеней сложности, мы можем говорить о комплексе необходимых мер, в результате которых формируются необходимые компетенции будущего педагога и реализуются функции педагогического менеджмента.

Однако, поскольку компетентность предполагает не только и не столько наличие набора компетенций, сколько готовность их реализовывать на практике, мы перешли к реализации следующего педагогического условия.

Педагогическое условие № 3. Содержание общепрофессиональных дисциплин проектируется таким образом, что позволяет студентам получить опыт самостоятельного решения профессиональных задач.

Выделение данного условия связано с тем, что человеку, усвоившему некое знание (так, студент получает новое знание о педагогической действительности с позиции педагогического менеджмента), необходимо

использовать его в собственных действиях, применять к решению реальных задач (будущий педагог применяет свои знания на методологическом уровне, реализуя как образовательно-воспитательные, так и профессионально-управленческие функции).

Мы выделили три уровня решения профессиональных управленческих задач, на которых осуществляется принятие того или иного управленческого решения (простой, средний и высокий).

На первом («простом») уровне решения профессиональных управленческих задач, студентам предлагались задачи с очевидными результатами решения. «Действия по алгоритму» полезны с точки зрения закрепления материала, однако зачастую могут оказаться неэффективны в профессиональной действительности. Поэтому так очевиден и важен переход ко второму («среднему») уровню решения профессиональных управленческих задач.

Сложность этих задач определялась тем, что, несмотря на относительную предсказуемость возможных результатов их решения, оценить эти результаты в полной мере оказывалось непросто из-за отсутствия достаточных ресурсов (например, времени или при наличии конфликтов). Задача переставала быть абстрактной, а процесс ее решения трансформировался уже в квазипрофессиональную деятельность.

Переход от «простого» к «среднему» уровню решения профессиональных управленческих задач осуществлялся постепенно, по мере изучения теоретического материала. Разумеется, не все студенты одинаково грамотно и быстро могли решать профессиональные управленческие задачи и, соответственно, легко переходить от одной задачи к другой, с «простого» на «средний» уровень. Однако, во-первых, модульное построение дисциплины, позволяющее выявить недостаточное умение в выполнении тех или иных профессиональных действий, предоставляло обучающемуся возможность повторно поработать с конкретным модулем; во-вторых, групповое и коллективное обсуждение принимаемых решений, кон-

сультации педагога, а также тренинговая форма работы позволили большинству студентов в конечном итоге научиться использовать для решения поставленных задач компетенции педагогического менеджмента как в типичных, так и в принципиально новых практических условиях.

На «среднем» уровне наиболее, на наш взгляд, эффективной формой обучения могла быть тренинговая. Поскольку именно тренинг обладает достаточным потенциалом для осуществления поставленных нами целей, поскольку обеспечивает, во-первых, «вынужденную» активизацию деятельности студентов, даже вне зависимости от их субъективного желания участвовать в процессе обучения, а во-вторых, личную вовлеченность каждого участника в игру, что способствует эмоциональной насыщенности разрешения ими уже не просто учебной, заданной, а совершенно реальной задачи. Однако в силу специфических особенностей тренинговой формы работы и трудностей, возникающих при использовании ее в учебном процессе (относительно высокий уровень продолжительности, необходимость технического оснащения), мы разработали программу проведения серии практических занятий, куда включили только элементы тренинговой работы.

Программа включает в себя три практических занятия, благодаря разнообразию методов сочетающих в себе теорию, практику и самостоятельную работу.

В дальнейшем представляется естественным говорить о возможности последующего, успешного перехода на третий (сложный) уровень решения профессиональных задач (педагогическая практика). Два предыдущих уровня могут считаться базовыми, на основе которых возможно дальнейшее развитие и совершенствование педагога, в частности, его способность принимать управленческие решения на третьем, «высоком» уровне в условиях неопределенности.

Таким образом, подводя итог, мы можем сказать, что различия в уровнях сфор-

мированности компетентности в области педагогического менеджмента в контрольной и экспериментальной группах являются статистически значимыми, а выявленная и теоретически обусловленная совокупность педагогических условий оказывает эффективное влияние на процесс формирования компетентности в области педагогического менеджмента у будущих педагогов профессионального обучения.

Однако наше исследование не исчерпывает всех аспектов содержания рассматриваемой проблемы. Изучение обозначенной темы возможно продолжить в различных направлениях, поскольку внедрение принципов и методов менеджмента в вузе позволило бы решить ряд проблем теоретического (разработка методических пособий и рекомендаций, адаптирующих положения менеджмента к педагогической действительности) и, главным образом, практического (мотивирование студентов на результат – качество, организация педагогической практики) характера.

Литература

1. Булынский Н.Н. Менеджер профессионального образовательного учреждения: монография. – Челябинск: ЧелГУ, 2006.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.
3. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2007.
4. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография. – М.: Гардарики, 2006.
5. Мексон М. Основы менеджмента / пер. с англ. М.А. Майорова. – М.: Дело, 2004.
6. Менеджмент качества в вузе / под ред. Ю.П. Похолкова, А.И. Чучалина. – Томск: Изд-во ТПУ, 2004.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2007.
8. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. – 86 с.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О.В. Снегова

Ключевые слова: личностно-ориентированный процесс обучения, профессионально-направленный процесс обучения, целеобразующий этап, операционально-продуктивный этап, рефлексивный этап, социокультурная компетенция, профессионал, профессионализм.

Вопросы профессионального становления личности и ее готовности к профессиональной деятельности на протяжении многих лет являются объектом исследования многих отечественных и зарубежных ученых. Профессиональное становление будущего специалиста предполагает постоянное развитие и накопление знаний, навыков и умений, составляющих основу профессиональной компетентности. Толковый «Словарь русского языка» С.И. Ожегова определяет «профессионализм» как «хорошее владение своей профессией», а профессионала как «человека, который занимается чем-либо профессионально». Что касается иностранного языка, то в данный момент существенно меняются требования к уровню владения специалистами различных квалификаций, в том числе технического профиля, иностранным языком. Сближение России с мировым сообществом, интеграционные процессы в образовании способствуют тому, что международное иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной подготовке. В связи с этим новый Государственный образовательный стандарт высшего, профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения спе-

циальных знаний по выбранной специальности, т.е. повышения профессиональной компетентности студентов. Первостепенное значение приобретают практические навыки, предполагающие знание иностранного языка делового общения в устной и письменной речи, умение использовать его в своей профессиональной деятельности. Вузовский курс иностранного языка является одним из звеньев системы «школа–вуз–послевузовское обучение (повышение квалификации, самообразование)» и как таковой продолжает школьный курс. Вузовский курс иностранного языка носит личностно – ориентированный и профессионально направленный характер.

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне. Акцент ставится на личность учащегося и на его позицию субъекта, на личностные характеристики образовательного продукта, на креативность и на автономию учащихся в самостоятельной учебной деятельности [1]. Развитие автономии учащегося в учебной деятельности по овладению изучаемым языком выделяется в качестве важной образовательной цели в современных программах по иностранным языкам (в частности, *Objectives...*, 1986; *Modern Languages... A Common Europe an Framework of Reference*, 1996; *European Language Portfolio*, 1997). Личностно-ориентированный процесс обучения иностранному языку реализуется как с помощью традиционных: практической, обучающей, воспитывающей и развивающей

функций, так и личностно-формирующей и коммуникативной. При этом личностно-формирующая функция является интегрирующей. Личностно-ориентированный учебный процесс представляет собой тесную взаимосвязь этапов: целеобразующего, операционально-продуктивного и рефлексивного [2]. Задачей целеобразующего этапа является формирование собственных образовательных целей учащихся на основании выстраивания особой формы взаимоотношений между участниками учебного процесса как формы личностного взаимодействия, т.е. способность самостоятельно и компетентно регулировать свою учебную деятельность по овладению иностранным языком и культурой. Операционально-продуктивный этап может состояться, когда сохраняются отношения равенства между участниками учебного процесса в ходе создания нового продукта совместной деятельности – совместного опыта, который представляет собой интегративное образование творческой, потребностно-мотивационной, эмоционально-ценностной и оценочно-рефлексивной деятельности, каждая из которых осуществляется в ходе деятельности познания. Продуктивный этап предполагает создание условий для перехода учащихся на более высокий уровень самостоятельности в деятельности продуктивного овладения стратегиями и способами учения на сознательном уровне, практическое использование их в коммуникативной деятельности по овладению иностранным языком, а также совершенствование способов самореализации и саморегулирования. Рефлексивный этап обеспечивает дальнейшее развитие обучения и является процессом выявления меры и качества приращения опыта, осознаваемого самим субъектом учения. Поэтому студент оценивает себя и смысл образовательного процесса для себя через призму самоопределения себя, соотношения выполняемой деятельности и способности выполнять эту деятельность самостоятельно с не меньшей эффективностью, чем

совместно с учителем. Задачей рефлексивного этапа является формирование стремления учащихся к активному инициированию учебно-познавательной продуктивной деятельности. Развитие личностного компонента обеспечивается поддержкой учащихся в освоении способов самооценивания результатов собственной деятельности учащимися и управления ее продвижением. Все это обеспечивает самоопределение учащегося и его саморазвитие, готовит к непрерывному образованию, обеспечивает формирование межъязыковой и межкультурной компетенции.

Понятия «компетенция» и «компетентность» широко используются в последнее время в исследованиях высшей школы. Большинство российских методистов также конкретизируют цель обучения через понятие иноязычной компетенции во всех ее аспектах (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, О.Г. Оберемко). Соглашаясь в общем относительно трактовки данного термина, исследователи выделяют разные ее аспекты и по-разному видят их приоритетность. Понятие «компетенция» (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) определяется как «круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу», или как «знания и опыт в той или иной области». Данное определение дает «Советский энциклопедический словарь». «Словарь русского языка» С.И. Ожегова трактует компетенцию как «круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен», а «Словарь иностранных слов» – как «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». «Словарь иностранных слов» трактует понятие «компетентный» (от лат. *competentis* – соответствующий, способный) как «знающий, сведущий в определенной области, обладающий компетенцией». Можно рассматривать компетентность как свойство личности, форми-

рующееся под воздействием социальных факторов в течение всей жизни человека. В.В. Марико под термином компетентность понимает способность действовать в ситуации неопределенности (не потенциальной возможности, а реальных практических действий). «При этом способность практически действовать в ситуации неопределенности требует от индивидуума соотнесения своих поступков со своими возможностями, с нормами и ценностями социума, со своими личными нормами и ценностями» [3]. Компетентность личности базируется на интеллектуальных и физических качествах и особенностях человека, необходимых для коммуникативного взаимодействия с другими людьми в любых жизненных ситуациях с целью эффективного решения возникающих проблем. Очевидно, что необходимые для этого знания, навыки и умения должны охватывать все сферы жизнедеятельности человека. Итак, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития, имея в виду уровень развития его способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Системообразующим компонентом обучения иностранным языкам также является принцип профессиональной направленности, который определяет цели, структуру, содержание, методы, формы и средства обучения иностранному языку, позволяет осуществить интеграцию и синхронизацию этапов развития профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов. К педагогическим условиям успешной реализации модели обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, обеспечивающего развитие у них профессиональной компетентности, относятся: построение структуры курса, соче-

тающей две составляющие (общий язык – General English и язык для специальных целей – Language for Specific Purposes, а также содержание данных курсов. В курсе иностранного языка для неязыковых вузов предусматривается целенаправленная подготовка студентов к речевому взаимодействию как в профессионально-деловой, так и в социокультурных сферах общения. Успешная реализация идеи кросс-культурного диалога невозможна без изменения акцентов в технологиях обучения иностранному языку, использование которых должно способствовать становлению личности субъекта межкультурной коммуникации. Быть профессионалом – это не просто владеть профессией, а владеть ею в условиях определенного социального окружения, поэтому профессионализм обслуживает блок наук о языке и человеке, и любая модель профессионального становления – это, прежде всего, социальная модель, основанная на речевой и поведенческой культуре. Поскольку содержание коммуникации и процесс ее протекания не универсальны, и окружающую действительность люди разных культур воспринимают по-разному и даже очень сходным материальным и духовным ценностям придают отличающееся в чем-то значение. Роль и место каждого поступка не совсем одинаковы у разных народов. «При осуществлении коммуникации в рамках представителей одной культуры можно наблюдать весь комплекс специфических традиций, отношений, убеждений. Нейтральных же высказываний, которые могут быть отнесены к любой культуре, сравнительно немного. Следовательно, научившись общаться в пределах одной культуры, человек должен снова учиться общению в рамках другой» [4]. При этом основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культуры, в виду этого правомерным было бы обратить особое внимание на социокультурный компонент обучения иностранным языкам, на

базе которого студенты формировали бы знания о реалиях страны, особенностях менталитета, включались бы в диалог культур, знакомились с достижением национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением социокультурной информацией, что предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Таким образом, выпускнику вуза, будущему специалисту недостаточно владеть навыками устной и письменной речи, для успешного сотрудничества с иностранными клиентами, инвесторами, необходимо знать, понимать и учитывать менталитет носителей другого языка, их привычки, взгляды, нормы поведения, традиции. Развитие социокультурной компетенции позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствовать межкультурной коммуникации, сотрудничеству. Исходя из вышеизложенного, принципиальным является выделение в составе иноязычной коммуникативной компетенции социокультурного компонента. Этот компонент предполагает знание социокультурного контекста, а также того, как этот контекст, влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления лингвистических форм. В этом случае обучаемый показывает свою осведомленность в тех нормах социального поведения, которые определяют исполнение конкретных ролей в иноязычном сообществе. При данном подходе обучение иностранному языку тесно связано с интенсивным использованием его как инструмента познания. Результатом осуществления данного подхода общество получает профессионально компетентного, конкурентоспособного специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка для

дальнейшего саморазвития личностных качеств, профессионального становления и карьерного роста.

Итак, цели обучения должны определяться таким образом, чтобы в результате образовательного процесса выпускник технического вуза не только обладал бы специальными знаниями, но и также был бы подготовлен к осуществлению профессиональной деятельности в более широком смысле. Преодолевать зависимость от стереотипов при обучении иностранному языку соотносятся с сегодняшним образовательными приоритетами воспитания и развития автономии как основы непрерывного образования личности, взаимопонимания и терпимости, уважения к социальному выбору других и культурному многообразию [5]. Результатом осуществления данного подхода должна стать подготовка студентов к осуществлению межкультурного, профессионального общения, к межкультурной деятельности (в том числе профессиональной) в России и за рубежом, к условиям работы в современном иноязычном мире.

Литература

1. *Коряковцева Н.Ф.* Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению ИЯ как образовательная цель // ИЯШ. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
2. *Горбенко З.П.* Педагогические условия развития субъектности учащихся общеобразовательной школы в процессе личностно-ориентированного обучения: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2003. – С. 15.
3. *Марио В.В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2009. – С. 10.
4. *Оберемко О.Г.* Обучение лингвострановедческому аспекту иностранных языков: учеб. пособие для преподавателей, аспирантов, студентов. – Н. Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2007. – С. 31.
5. *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2004. – № 1. – С. 3–8.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ГУМАНИТАРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРОФИЛЬНЫХ ШКОЛАХ РТ)

Р.И. Хораськина

Ключевые слова: гуманитарная социализация, профильная школа, модель.

На современном этапе разработка стандарта общего образования является приоритетным направлением национальной образовательной политики. Школа должна отвечать целям опережающего развития. Было обозначено то, что школа является базовым элементом всей системы образования [16].

Переход на старшей ступени общего образования к профильному обучению является социально значимым критерием в русле стратегии модернизации российского образования. Поэтому, прогнозируя развитие общего образования в ближайшие годы, можно высказать предположение, что многие аспекты этого перехода к профильному обучению будут решаться опытным путем, путем поиска и апробаций, конкретных мер по становлению структуры и содержания профильного обучения. В процессе педагогических поисков предстоит переход и к новому содержанию исторического и обществоведческого образования. Новым явлением в области теории и методологии исторического образования должно стать освоение личностно-деятельностного и компетентностного подходов, которые должны дополнить классический для нашей школы знаниевый подход [6].

К этому следует добавить так называемую профильную социализацию, основанную на принципе бинарности в обеспечении национального и интернационального культурного развития личности, определенным ускоряющимся и усиливающимся

взаимодействием национальных культур, призывающей к специфическим подходам в воспитании и образовании, чтобы, с одной стороны, их содержание, а также создание соответствующих условий обеспечивало гармонизацию вышеназванных начал. Последний аспект предполагает формирование исторической памяти этноса – важнейшего элемента становления исторического сознания и самосознания народа, поскольку народ, страдающий утратой исторической памяти и этнической преемственности – манкуртизм, обречен на вырождение.

Накопленный этнический опыт не передается по наследству по генетической линии. Каждое новое поколение может освоить этнокультурные ценности, приобрести к ним исключительно благодаря механизмам этнической социализации. Дружелюбие, уважение к людям разных национальностей в каждом поколении надо воспитывать вновь и вновь, и чем раньше начинается формирование этих качеств, тем большую устойчивость они приобретут. Признание и принятие различий (этнических и др.) внутри сообщества можно считать нормой межкультурного взаимодействия на современном этапе развития человечества. Одновременно это является и нормой поведения для современного образованного человека.

Для гармонизации межэтнической атмосферы в современной школе следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим куль-

турное достояние, традиции, быт каждого народа, а также предоставить учителям недостающие педагогические материалы, помогающие развивать навыки межкультурного общения уже на школьной скамье.

Ярким примером поликонфессионального и полиэтнического региона является Поволжье, обладающее уникальным тысячелетним историческим опытом межкультурного и межконфессионального культурного сотрудничества, основанного на толерантности по отношению к иной культуре и образу жизни. Данный опыт помогает в решении проблемы сохранения и развития этнических и национальных культур в эпоху глобализации.

Современная школа на сегодняшний день вступила в новый этап эволюционного развития, на основе гражданской, толерантной, лично – ориентированной, профилированной, открыто интегрированной системы преподавания и воспитания личной ответственности ученика за выбор жизненной позиции, удовлетворяющей интересам общества и государства, нравственного становления личности молодого человека [7]. Школьное образование – составная часть социального развития. Оно базируется на единстве и взаимосвязи знаний о социальной и индивидуальной жизни человека. Подготовка молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных задач в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивается, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность [2].

На региональном же уровне в сфере образования формируются новые тенденции, которые отражают, с одной стороны, закономерности европейского педагогического процесса, с другой – региональные особенности, обусловленные исторически-

ми, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами.

В соответствии с нормативными документами гуманитарного образования, наше исследование направлено на педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, посредством опоры в процессе образования на индивидуальные способности, возможности и потребности учащихся. Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие является одним из способов социализации учащихся. В результате совершенствования социализации учащихся в условиях гуманитарной среды, в профильном классе происходит становление и готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению в образовательном процессе.

Школа является тем институтом социализации, где формируется чувство патриотизма к большой и малой Родине. В определенной мере общеобразовательная школа должна проводить социализацию, исходя из социальной и национальной принадлежности учащихся. В особенности на это необходимо обращать внимание в профильных школах различного типа.

Таким образом, национальное и интернациональное, этническое и гуманистическое начала должны дополнять друг друга в процессе воспитания учащихся.

В Российской академии образования готовится новый государственный образовательный стандарт до 2020 года, в 2008 году он поступит в Совет Федерации, а еще через два года станет главным документом для педагогов и школьников. «Формирование идеологии патриотизма, толерантного отношения к другим культурам в условиях массового притока эмигрантов, осознание этнокультурного многообразия российского общества – все эти задачи ставит руководство страны перед системой образования» [15].

Включение в учебные планы гуманитарных классов элективных интегрированных курсов по истории, экономике, праву, ре-

лигии, искусству народов определенного региона поможет понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно – исторического опыта различных этнонациональных общностей, выявить его общечеловеческий потенциал.

Анализ обозначенной проблемы, соответствует общему замыслу работы – анализу региональных особенностей гуманитарного образования в профильных школах республики Татарстан. В этом плане важную роль призваны сыграть региональные образовательные системы, способные внести ощутимый вклад в развитие социальной и этнокультурной стабильности общества, в сохранение спокойствия и стабильности, многообразия культур при принятии обществом некоторых базовых ценностей [4, 9, 12].

Итак, целью предпринимаемых новаций в системе образования является создание модели учащегося нового типа – как результата гуманитарной социализации, обладающего любовью к родному краю, национальной гордостью своей историей и государственностью, мировоззренческой культурой, гармонично сочетающей профессиональную компетентность, нравственность, духовность, ориентацию на общечеловеческие ценности, понимание приоритетности образования и науки, личностное развитие человека. В результате подобной гуманитарной социализации личность должна превратиться в активного участника поликультурного диалога с представителями других наций и народностей [12].

Социализация учащихся в процессе преподавания предметов социально-гуманитарного цикла в профильных классах позволяет спроектировать прогностическую модель личности учащегося 10-11 гуманитарных классов, учитывающую условия переходного периода и ориентированную на определенную перспективу. Данная модель ориентирует гуманитарную среду профильной школы на всестороннее формирование личности, на совершенствование социализации

учащихся в условиях гуманитарной среды современной профильной школы (направления и подходы в конкретных условиях российского общества).

«...Когда мы говорим о воспитании гражданина, воспитании личности, мы должны понимать, какими качествами эта личность должна обладать, что является основой понятия «современный гражданин России». И на протяжении последних двух десятилетий мы говорили, что школа должна воспитывать, должна транслировать ценности, что мы должны говорить о морали, о нравственности, о семейных ценностях, но мы никогда не говорили о том, к сожалению, какие ценности лежат в основе современного российского общества, и что собственно мы понимаем под ценностями. В разработке стандарта под ценностями мы понимаем убеждения, устойчивое отношение к чему-либо или к кому-либо, духовные, нравственные, моральные принципы, которые приняты обществом» [8].

Требования времени к молодым людям достаточно высоки: человек должен быть жизнеспособен, а его деятельность – иметь гуманистическую направленность по отношению к обществу и самому себе. В соответствии с такой постановкой вопроса молодой человек недалекого будущего (прогностическая модель среднего уровня) должен будет обладать следующими личностными и гражданскими качествами:

- уметь ориентироваться в социально-политической обстановке, иметь свою мировоззренческую позицию, идеалы и гуманистические ценности, толерантное отношение к иным мнениям, конфессиям, национальностям.

- иметь способность к развитию своего интеллекта и профессиональных качеств, сформировать потребность в повышении социального статуса и самостоятельного принятия решений.

- уважать законы и обладать социальной ответственностью, гражданским мужеством, внутренней свободой и чувством собственного достоинства, способностью к

объективной самооценке, целеустремленностью и предприимчивостью;

- быть социально активным во всех сферах жизнедеятельности, стремиться к поиску нового, находить нестандартное решения жизненных проблем, конкурентоспособным в социально-экономической деятельности;

- располагать в определенной степени индивидуалистическими установками, ориентированными на себя, свои интересы и потребности, на достижение успеха в жизни, обладать рациональным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

- обладать национальным сознанием российского гражданина, гражданскими качествами, патриотизмом, стремлением к сохранению единства России и к становлению ее как великой державы, занимающей одно из ведущих мест в мировом сообществе.

Карлом Манхеймом высказана идея, что молодежь ни прогрессивна, ни консервативна по своей природе, она – потенция, готовая к любому начинанию [11]. Это мнение и всё вышеизложенное подчёркивает необходимость гуманитарной профильной социализации, основанной на принципе бинарности в обеспечении национального и интернационального культурного развития личности, полиэтничного, толерантного, социокультурного, компетентностного подхода.

Учитывая важность исследования региональных особенностей гуманитарного образования в профильных школах, основываясь на материалах республики Татарстан, нами разработана оптимальная модель социализации учащихся в процессе преподавания истории и обществознания в профильных классах. На первом этапе эксперимента предполагается определение уровня гуманитарной социализации учащихся, их знаний, умений, навыков. Следующим шагом в модели необходимо формирование мотивации при помощи профилизации. В рамках гуманитарной профилизации учащиеся целенаправленно выбирают гуманитарную направленность в образовании и не только в образовании, но

и связывают себя учащиеся в дальнейшей жизни с гуманитарной компетентностью при выборе профессии и в выстраивании дальнейшей карьеры.

При рациональной организации учебного процесса параллельно обеспечивается прохождение элективных курсов, разработанных для гуманитарных классов с углубленным изучением обществоведческих и исторических дисциплин, где учащиеся получают совокупность знаний.

Мы предлагаем вариант модели пошаговой социализации учащихся гуманитарных классов (рис. 1).

Реализуется необходимость воздействия на личность ученика с учетом уже сложившихся у него индивидуально-природных задатков и особенностей. На этом этапе осуществляется влияние на его отношение к учебной и практической деятельности, воспитываются личностные качества, необходимые современному гуманитарно-ориентированному человеку.

В процессе длительного применения приемов умственной деятельности в ходе обучения учащимися приобретает опыт применения умений и навыков гуманистического мышления в практической деятельности. Последовательное и параллельное системное включение определенных действий воспитания и обучения формируют гуманистическое мышление учащихся.

Таким образом, общественный заказ государства определяет необходимость гуманитарной социализации. В сознании молодежи, и не только гуманитарного направления, в результате профилизации, необходимо формировать устойчивое понимание таких социальных ценностей как демократия, права человека, социальная справедливость; продолжать развитие гражданских институтов, вырабатывать критическое мышление личности, как важной составной части многогранного процесса гуманитарной социализации личности.

Наше исследование показало, что в практике обучения в большинстве случаев проблему гуманитарной социализации ре-

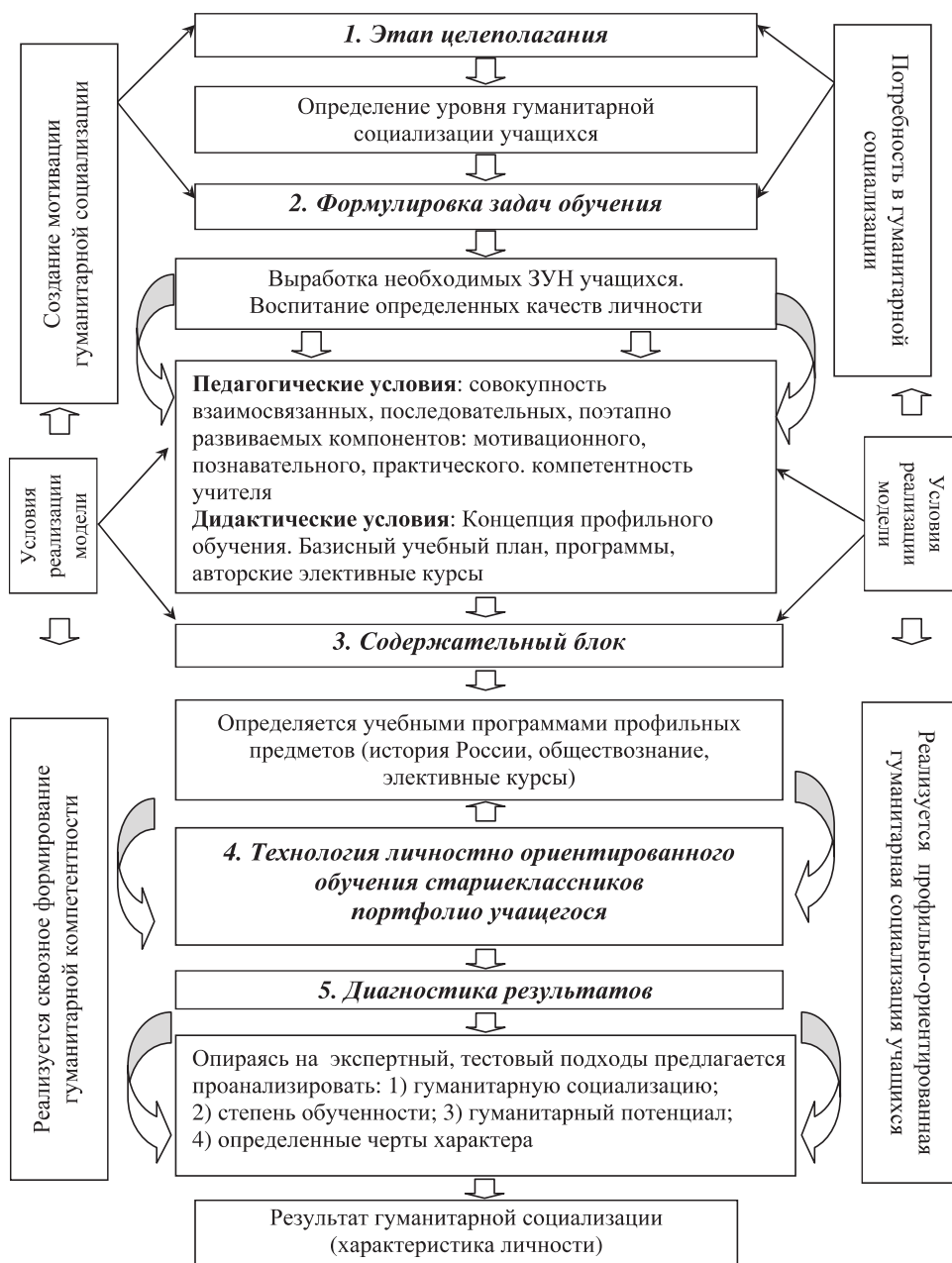


Рис. 1. Оптимальная модель социализации учащихся гуманитарных классов

шают от случая к случаю или вообще этой проблемой не занимаются. Такое положение приводит к тому, что динамика гуманитарной социализации учащихся оказывается крайне незначительной. Исходя из этого, мы сделали вывод: без специально-

го обучения учащихся приемам и навыкам гуманитарной социализации и создания гуманитарной среды невозможно рассчитывать на полноценную интеллектуальную подготовку учеников гуманитарных профильных классов.

В своей работе мы опирались на исследование общей теории социализации, применительно к процессу преподавания истории и обществознания в профильных классах на материале республики Татарстан, что позволило выявить следующие синхронные процессы гуманитарной социализации:

а) этническая идентификация, как процесс отождествления ребенка со своим этносом на основе освоения исторического наследия этнического социума.

б) этническая дифференциация как процесс индивидуализации ребенка, позволяющей ему самоидентифицироваться в историческом процессе.

в) этническая интеграция как процесс включения региональной истории и истории этносов в общероссийскую и общемировую историю.

Необходимость специальной направленной работы по гуманитарному образованию в профильных школах делает актуальной разработку данной проблемы.

Литература

1. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / пер.: В.В. Воронин, Е.В. Зеньковский. – М.: Прогресс, 1972.
2. Высшее образование в XXI: подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад. ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 135 с.
3. *Вяземский Е.* Можно ли научить любить Родину? / Е. Вяземский // Методика преподавания истории. – 2006. – № 15. – С. 34-42.
4. *Гурова Р.Т.* Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации / Р.Т. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32-38.
5. *Зеньковский, В.В.* Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В. Зеньковский. – М.: Наука, 1993. – С. 4.
6. Изучение истории на профильном уровне в современной школе: сб. учеб.-метод. материалов / под. ред. Е.Е. Вяземского. – М.: ООО «ТИД Русское слово. РС», –2006. – С. 9-10.
7. *Кара А.П.* Особенности развития регионально-национального компонента в школьном образовании в 1918–2005 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук / А.П. Кара. – Краснодар, 2007. – 29 с.
8. *Кондаков А.* В основу стандарта положена российская система ценностей. Инновационная образовательная сеть. от 29 ноября 2008 с сайта: Эврика – eureka_net.htm.
9. *Королева Н.Е.* Гуманизация как основа социального воспитания молодежи. Раздел – Экономика и гуманитарные науки. <http://www.kampri.ru/scitech/base/nomer15/>
10. *Макаев, В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.М.* Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В.В. Макаев и др. // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
11. *Манхейм К.* Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – С. 446.
12. Национальная доктрина развития образовательно-воспитательных систем в республике Татарстан // Татарские края – № 23, 24, 25, за 2000.
13. *Никандров, Н.Д.* Ценности как основа целенаправленного воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – №3. – С.3-10.
14. *Новикова, Л.А.* Развитие внеучебной работы в вузах России в современных условиях / Л.А. Новикова, А.Д. Дическул // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 15-16 апреля 1998 г.). Ч. 1. – Екатеринбург, 1998. – С. 31-35.
15. *Новоселова Е.* С сентября 2008 года начнется эксперимент по введению нового школьного стандарта // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2007. – № 4299 от 20 февраля.
16. *Путин В.В.* О стратегии развития России до 2020 года. Выступление В.В. Путина на расширенном заседании Государственного совета. // Время новостей. – № 20. – 11.02.08. ■

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

С.А. Ярмакеева

Ключевые слова: дополнительное образование детей, проектирование, модель проектной компетентности педагога дополнительного образования.

С позиций новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный к творческой преобразовательной деятельности в самых различных областях. Это означает, что в современных условиях должен значительно усилиться креативный характер образования, способствующий превращению творчества в норму и форму существования человека, в инструмент его свершений во всех сферах человеческой деятельности.

В этих условиях неизбежно возрастает роль системы дополнительного образования детей (ДОД) как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов детей и молодежи. Дополнительное образование детей обладает неоспоримыми преимуществами в формировании важнейших социально-культурных компетенций учащихся, среди которых способность к творческому развитию в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и др. Эти преимущества предопределяются, в первую очередь, особенностями дополнительного образования детей как типа образования.

Они заключаются в вариативности образовательного процесса, выражающейся в реализации разнообразных образовательных программ: научно-технических, спортивно-технических, физкультурно-оздоровительных, художественно-эстетических, туристско-краеведческих, эколого-биологических, военно-патриотических, социально-педагогических, культурологических, научно-исследовательских; разнообразии видов существующих ныне учреждений дополнительного образования детей (УДО): это и многопрофильные центры, Дворцы, дома детского и юношеского творчества, детские

музыкальные и художественные школы, детско-юношеские спортивные школы, центры технического творчества учащихся, эколого-биологические станции, дома и станции детского туризма, детские парки и др.

К особенностям ДОД относится его ориентация на индивидуальные интересы, потребности и способности ребенка. Учебно-воспитательный процесс в УДО создает условия для развития разных групп детей (одаренных, с нарушениями здоровья, с отклоняющимися формами поведения и т.п.). Ориентация на способности проявляется и в уровнях овладения программами: они предусматривают возможность индивидуальных темпов освоения предмета.

Специфической особенностью ДОД выступает его практико-деятельностная основа, которая выражается в приобретении учащимися конкретных практических умений и навыков. Продуктом их деятельности могут выступать вышивка, техническая модель, исполнение музыкального произведения, спортивные достижения, участие в научных конференциях. Учащиеся могут приобрести опыт организации досуга, профессионального самоопределения и др. Обретение такого разнообразного опыта происходит в различных формах учебной и внеучебной деятельности УДО (занятия, сборы, походы, конкурсы, фестивали, научно-практические конференции и др.).

Фактически сегодня дополнительное образование детей выступает для учащихся, говоря словами А.Г.Асмолова, школой «возможности быть» [1, с.10], реализуя на практике компетентностно-ориентированное образование.

Эффективное формирование компетенций учащихся определяется, в свою очередь, квалифицированностью педаго-

гов дополнительного образования детей (ПДО), их компетентностью в осуществлении профессионально-педагогической деятельности, для которой характерны многоаспектность, полиструктурность, совмещение различных видов деятельности, творческий характер взаимоотношений, создание особых условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Особенности педагогической деятельности актуализируют такую важнейшую профессиональную характеристику педагога дополнительного образования, как компетентность, прежде всего компетентность в области стратегического планирования, прогнозирования личностных изменений учащихся, диагностики и мониторинга образовательной деятельности, которые находят свое практическое воплощение в проектировочной деятельности педагога. Данное обстоятельство обусловлено авторской природой дополнительного образования детей, а именно: отсутствие общих стандартов к определению содержания предметных областей, форм и методов обучения и воспитания, качеству конечных результатов деятельности обуславливают самостоятельность педагога в определении целей и задач, методики обучения по своему предмету, границ осваиваемого содержания, сроков обучения, ожидаемых результатов и форм контроля знаний и умений, форм взаимодействия с учащимися. Проектировочная функция, по сути, является у педагога дополнительного образования детей ведущей, предопределяющей результативность других профессиональных функций – обучающей, воспитательной, организаторской, педагогической поддержки, организационно-коммуникативной, профилактической, коррекционной, культурно-досуговой, так как развивает модельные представления о содержании и формах предстоящей деятельности. Практика дополнительного образования подразумевает осуществление проектировочной деятельности педагогами на компетентностном уровне, определяю-

щем их способность действовать со знанием дела в актуальной ситуации, связанной с педагогическим проектированием.

Проведя сравнительно-сопоставительный анализ существующих в литературе понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «проектирование», а также учитывая направленность дополнительного образования детей на развитие личности учащегося, авторское начало в содержании учебного процесса, мы определяем *проектировочную компетентность педагога дополнительного образования* как его интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой особым образом структурированную систему знаний и умений, ценностей и мотивов, определяющих его способность к проектированию эффективного личностного развития учащихся, а также системы вероятностно-вариативных образовательных средств, обеспечивающих такое развитие в рамках той или иной предметной области дополнительного образования детей. Данное определение указывает и на структурно-содержательные характеристики рассматриваемого феномена, а именно: знания, умения, ценности и мотивы проектировочной деятельности, составляющие соответственно когнитивный, деятельностно-практический и ценностно-мотивационный компоненты проектировочной компетентности педагога дополнительного образования детей. Можно утверждать, что данное нами определение компетентности и ее структура в целом соответствуют общепризнанным в настоящее время подходам к дефиниции компетентности, определению ее характеристик, согласно которым, в ее структуре выделяются знаниевый (когнитивный), деятельностный и личностный (профессионально-личностный) компоненты, которые позволяют сделать вывод об уровне сформированности профессиональной компетентности специалиста. Выделение ценностей и мотивов в качестве содержания личностного компонента обусловлено пониманием роли

ценностно-смысловой сферы в жизни человека, особенно в профессиональной деятельности. Один из основоположников компетентного подхода Дж. Равен [5] подчеркивал, что природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в том или ином виде деятельности.

Основываясь на том положении, что проектирование представляет собой особую, предметную сферу со своим понятийным аппаратом, формами и методами деятельности, не совпадающими с собственно педагогической деятельностью, мы придаем особенное значение первому, когнитивному компоненту проектировочной компетентности, ибо трудно говорить о способах осуществления той или иной деятельности и действовать, не имея представлений о ее предметной сущности. Роль знаний первична по отношению к умениям, т.к. они (знания) представляют собой результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т.д. «Знание всегда рецептурно: указывает возможные способы действия с объектами, описывает эти действия, имеет вид «рецепта» поведения человека и его обращения с миром знаемых вещей» [7, с.242]. Именно глубокое освоение знаний в области проектирования характеризует компетентного участника этой деятельности. Причем, педагогическое проектирование требует не только специальных знаний, но прежде всего знаний фундаментальных как в области методологии, психологии, педагогики, так и знаний новых педагогических технологий, педагогических техник. Это обусловлено взаимосвязью проектирования в образовании с инновационной деятельностью, направленной на преобразование образовательных систем, когда проектирование выступает способом осуществления именно системных изменений.

Особенно актуальным выступает когнитивный компонент в структуре проектировочной компетентности педагога дополнительного образования в силу особенностей кадрового состава педагогических работников системы дополнительного образования детей, а именно: отсутствия почти у половины из них профессионального педагогического образования ввиду того, что учреждения высшего профессионального образования не осуществляют подготовку специалистов для данной отрасли отечественного образования. Актуализация имеющихся общетеоретических знаний в области педагогики и психологии у педагогов с профессиональным педагогическим образованием и фактически приобретение их впервые теми, кто такого образования не имеет, вызывает необходимость усиления роли когнитивного компонента в формировании проектировочной компетентности педагога дополнительного образования. Кроме того, содержание когнитивного компонента рассматривается нами в контексте педагогики дополнительного образования детей: в него включены знания об особенностях образовательного процесса в УДО, программно-методическом обеспечении деятельности, понятийном поле дополнительного образования детей.

Деятельностно-практический компонент проектировочной компетентности педагога дополнительного образования детей представлен умениями. Умения представляют собой освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Исходя из принципов деятельностного подхода, мы вслед за рядом ученых (Е.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек) рассматриваем проектировочные умения в логике разворачивания процесса проектирования. Основные этапы педагогического проектирования могут быть представлены следующим образом: анализ ситуации, прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, программирование, реализация, оформление и представление,

мониторинг, рефлексия. Соответственно этой логике могут быть выделены следующие группы проектировочных умений: группа умений, связанных с анализом актуальной ситуации, группа умений, обеспечивающих прогноз деятельности, группа умений, обеспечивающих создание проекта деятельности, группа умений, обеспечивающих реализацию проекта деятельности.

Деятельностно-практический компонент конкретизирован в разработанной нами модели проектировочной компетентности педагога дополнительного образования с точки зрения контекста проектирования, а именно: в качестве основного проекта, создаваемого педагогом дополнительного образования, выступает его образовательная программа, поэтому все модельные позиции, связанные с проектировочными умениями, представлены с точки зрения работы над программой.

Таким образом, когнитивный и деятельностно-практический компонент проектировочной компетентности представлены в нашей модели соответствующими знаниями и умениями. Их особая структурированность определяет способности к проектировочной деятельности (а именно они являются, на наш взгляд сущностной характеристикой компетентности действующего педагога). В литературе подчеркивается особая диалектика между знаниями, умениями и способностями. Так, Б.И. Додонов определяет способности как личностные образования, включающие в свой состав определенным образом структурированные знания и умения человека, сформированные на базе его врожденных задатков и как единое целое определяющие его возможности в успешном овладении теоретической и технической стороной тех или иных деятельностей [2, с.10]. На диалектику способностей и умений прямо указывает С.Л. Рубинштейн. Способности и умения, подчеркивает он, совершенно очевидно, не тождественны, но они все же теснейшим образом связаны. «С одной стороны, освоение умений и знаний и т.д. предполагает

наличие известных способностей, а с другой – само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д.... По мере того, как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей» [6, с.124].

Тесно связан со способностями и ценностно-мотивационный компонент проектировочной компетентности. В.Д. Шадриков определяет решающим моментом в развитии способностей их детерминированность индивидуальными ценностями, подчеркивая, что именно эти индивидуальные ценности и будут определять качественную специфику способностей [4, с.424-425]. Значение мотивов очень ярко выразил А.Н. Леонтьев, рассматривая структуру личности фактически через относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий [3, с.224]. Он же указывал на подвижность, динамичность мотивационной сферы личности, а значит, на возможность формирующего воздействия на нее.

В настоящее время существуют следующие основные трактовки мотива (от лат. *move* – приводить в движение, толкать): 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно-направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности на предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [7, с.440]. Данные трактовки указывают на наличие, по крайней мере, двух начал в функционировании мотивационной сферы: деятельность и субъект. Именно они предопределяют выделение нами в качестве основных групп мотивов проектировочной деятельности мотивов, направленных на деятельность, и мотивов, направленных на себя как участника процесса проектирования.

Таблица

Структурно-содержательная модель проектировочной компетентности педагога дополнительного образования

Основные структурные компоненты проектировочной компетентности	Содержание проектировочной компетентности
<p>1. Когнитивный</p>	<p><i>Общетеоретические знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • о закономерностях психического и личностного развития ребенка; • о целях, задачах, принципах, формах, методах, средствах, технологиях образовательной деятельности в УДО; • о формах и средствах педагогической диагностики; • о сущности и закономерностях творческой деятельности; • о программно-методическом обеспечении ДОД. <p><i>Специальные знания в области проектирования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • о сущности, закономерностях, содержании и принципах педагогического проектирования; • о функциях проектной деятельности и видах педагогического проектирования; • об объектах проектирования и специфике предмета проектной деятельности в системе дополнительного образования детей; • о логике организации проектной деятельности и видах педагогических проектов; • о принципах и особенностях работы с документацией проекта; • о возможных затруднениях и препятствиях проектной деятельности
<p>2. Деятельностно-практический</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>группа умений, связанных с анализом актуальной ситуации проектирования в системе ДОД:</i> умение правильно диагностировать педагогическое явление; умение определить место данного явления в образовательном процессе (аналитические умения); • <i>группа умений, обеспечивающих прогноз деятельности:</i> умение увидеть педагогическую проблему, умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы (выдвинуть гипотезу), умение предвидеть конечный результат (прогностические умения); • <i>группа умений, обеспечивающих создание проекта деятельности:</i> умение подготовить концепцию образовательной программы, умение определить цель программы, определить оптимальные дидактические и материальные ресурсы реализации учебной программы, умение определить содержание, объем, части программы; • <i>группа умений, обеспечивающих реализацию проекта деятельности:</i> умение конкретизировать задачи в процессе реализации программы в виде планирования учебных занятий, умение определить условия их решения, методическое обеспечение реализации программы, умение выбора критериев оценки результатов реализации программы, умение публичной защиты образовательной программы, умение находить возможные варианты коррекции образовательных и педагогических процессов
<p>3. Ценностно-мотивационный</p>	<p><i>Мотивы, относящиеся к субъекту проектирования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • стремление к профессиональному совершенствованию; • стремление к творческой самореализации в профессиональной деятельности; • социальное признание своих профессиональных достижений. <p><i>Мотивы, направленные на деятельность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ценностное отношение к преобразовательной деятельности; • интерес к процессу проектирования; • понимание практической значимости педагогического проектирования для достижения высоких результатов в образовательной деятельности

Говоря о ценностно-мотивационном компоненте проектировочной компетентности педагога дополнительного образования, необходимо отметить, что он напрямую связан с гуманистическими ценностными ориентациями педагогики дополнительного образования. Ориентация на ребенка как субъекта деятельности (саморазвитие личности) требует осмысленного понимания педагогом сути индивидуальной работы и возможностей образовательной программы в создании социальных ситуаций развития.

Вместе с тем ценностное отношение к проектированию как деятельности во многом обусловлено у педагога дополнительного образования стремлением к творческой самореализации в новых видах профессиональной деятельности – стремлением, обусловленным творческой природой профессиональной деятельности в системе дополнительного образования детей. Данный мотив превалирует у педагогов учреждений дополнительного образования, поэтому в содержании ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности мотивы, относящиеся к субъекту деятельности, определены нами на первое место.

С учетом вышесказанного модель проектировочной компетентности педагога дополнительного образования может быть представлена следующим образом (см. табл.).

Выделенные содержательные характеристики проектировочной компетентности педагога дополнительного образования

легли в основу диагностики ее становления и развития у педагогических работников учреждений дополнительного образования г. Казани. Интеграция содержания всех структурных компонентов представленной модели ориентирует процесс развития проектировочной компетентности педагога дополнительного образования на последовательное и целостное воплощение модельных характеристик в их единстве и взаимообусловленности в реальной практике профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России / А.Г. Асмолов // Теория и практика дополнительного образования. – 2007. – № 1 – С. 8-10.
2. *Додонов Б.И.* О системе «личность» / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
5. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / пер. с англ. / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с. ■

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Р. Фатхуллина

Ключевые слова: корпоративная культура, проектно-творческая деятельность студентов, малые учебные группы.

Федеральный университет – это новая модель высшей школы, построенная на интеграции науки, производства и образования. Проблемой субъектов российской федерации состоит в том, что бы вокруг университетов возникла полноценная инновационная среда: и инжиниринговые фирмы, и венчурные фонды и технопарки. Как отметил Президент РФ Д.А. Медведев на совместном заседании попечительских советов Сибирского и Южного федеральных университетов, что «будущее федеральных университетов связано с тем, какие кадры могут быть привлечены для работы в этих университетах» [1].

В настоящее время концепция модернизации российского образования подчёркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определённой суммой знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей...» [2]. Траектория развития концепции действительно, направлена на развитие самообразования и на индустрию одновременно. Одним из путей реализации интегрированной задачей такого уровня – является выделение таких качеств личности обучаемого, которые повышают уровень подготовленности к будущей профессиональной деятельности. К таким категориям относятся – личностные категории – самосовершенствование, саморазвитие, самореализация, раскрытия «Я», профессиональные качества – интерес к проектно-творческой деятельности, умение работать в команде, убеждение собственной точки зрения, креативность, компетентность и т.д. Вышеперечисленные характеристики личности содержат общий элемент, которые позволяет нам их рассматривать с точки зрения корпоративной культуры будущего специалиста.

В современном мире корпоративная культура выступает важным условием успешной работы фирмы, фундаментом ее динамичного роста, своего рода гарантом стремления к повышению эффективности.

В настоящее время корпоративная культура является одной из важных составляющих в проектно-творческой деятельности. Однако, для целенаправленной диагностики сформированности корпоративной культуры студентов, пути ее повышения не выделены основные педагогические условия. Анализ современных форм организации учебной деятельности студентов позволил выделить недостатки. Такие как – слабая мотивация студентов работе в коллективе, отсутствие ценностно-смысловых ориентиров будущей профессии, неспособность к самореализации в работе в учебных малых группах. Выше перечисленное позволило выделить противоречие между необходимостью повышения эффективного формирования корпоративной культуры студентов в проектно-творческой деятельности и не разработанностью педагогических условий обучения для формирования данного профессионального компонента.

Решения проблемной ситуации такого уровня предлагается с помощью формирования необходимых компетенций в условиях проектно-творческой деятельности.

В ходе эксперимента был апробирован комплекс педагогических условий, способствующий повышению эффективности развития корпоративной культуры студентов в проектно-творческой деятельности студентов 1–4-го курса Казанского государственного технологического университета.

В исследовании были использованы анкета для студентов «Самооценка корпоративной культуры проектно-творческой

деятельности студентов»; анкета для преподавателей «О повышении эффективности развития корпоративной культуры проектно-творческой деятельности студентов».

На основе сравнительного анализа полученных данных можно констатировать, что в результате внедрения педагогических условий по повышению эффективности корпоративной культуры студентов в проектно-творческой деятельности, на четвертом году обучения у студентов значимые собственные корпоративные компетенции наиболее приближены к идеальной модели успешного, конкурентоспособного специалиста.

При сравнении значимых личностных качеств идеального специалиста и собственных реальных возможностей студентов выявлено, что у первокурсников модель личностных качеств идеального специалиста наиболее приближена к реальной картине, что свидетельствует о недостаточной адекватности самооценки студентов. На четвертом курсе студенты более объективны в оценке собственных личностных качеств по достижению качеств идеального специалиста.

Так, например, у студентов 1-го курса качество идеального специалиста «умение обосновывать и отстаивать точку зрения» сохранило свое ведущее значение в практической сфере, а на 4-м курсе студенты отдали приоритет уже другому качеству «умение осуществлять взаимопомощь», которое также было отмечено как значимая корпоративная компетенция.

Для того чтобы стать конкурентоспособным специалистом на всех курсах обучения студенты определяли те профессиональные компетенции и личностные качества, которые пока у них не развиты, но необходимы для достижения успеха в профессии.

На основе сравнительного анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Студенты на всех курсах обучения считают о необходимости повышения сле-

дующих собственных профессиональных компетенций и личностных качеств: творческое отношение к делу, умение работать в команде (коллективе), умение убеждать и отстаивать свою точку зрения, креативность (генерация идей), целеустремленность, коммуникабельность, высокая работоспособность, стремление к саморазвитию, компетентность (профессионализм). Однако доля значимости данных компетенций и качеств менялась.

2. На протяжении всех лет у студентов не изменилась высокая потребность в развитии у себя творческого отношения к делу и умению работать в команде (частота выбора более 50%), умению убеждать и отстаивать свою точку зрения (более 40% респондентов).

3. Благодаря активному включению студентов в проектно-творческую деятельность на старших курсах повысилась доля студентов, желающих развить у себя креативность и способность коллективно генерировать новые идеи.

4. По мнению студентов 4 курса, у них уже достаточно хорошо развиты коммуникабельность, высокая работоспособность и целеустремленность, и тем самым отпадает острая необходимость в дальнейшем их развитии, что подтверждается снижением частоты выбора данных качеств (в среднем около 30%). Особенно резко снизилась потребность в дальнейшем развитии следующих качеств: ответственность (14,7% от общего числа студентов), аккуратность (11,8%) и оптимизм (8,8%).

5. Интерес к работе (к деятельности), проявляемый первокурсниками, на старших курсах трансформировался в интерес к проектно-творческой деятельности.

6. Студенты 4 курса отмечают важность дальнейшего развития умения вести коллективную дискуссию (20,6% от общего числа студентов) и осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль в процессе творческой деятельности (20,6%), которые, по их мнению, «западают» как корпоративные компетенции.

Исходя из того, что данные профессиональные компетенции и личностные качества студенты не только высоко оценили, но и ярко продемонстрировали на практике, что объясняет снижение потребности студентов в дальнейшем развитии этих качеств.

В отношении наиболее значимых необходимых для развития профессиональных компетенций и личностных качеств (творческое отношение к делу, умение работать в команде и др.) оценка потенциальных возможностей студентов в конце эксперимента существенно не изменилась.

Наибольшие изменения в оценке собственных возможностей у студентов на 4-м курсе произошли по качествам коммуникабельность и стремление к саморазвитию.

Вместе с тем четверокурсники пересмотрели свое отношение к возможностям развития такого качества как «ответственность», при этом они считают, что в дальнейшем развитии это качество особо не нуждается.

Практически едино мнение студентов всех возрастных групп о том, что идеальный конкурентоспособный специалист должен быть профессионалом своего дела, саморазвивающейся и творческой личностью.

Как уже отмечалось ранее и видно из данного рисунка, студенты на четвертом году обучения идеального конкурентоспособного специалиста наделяют наиболее ярко выраженными качествами. Без сомнения, студенты на старших курсах осознанно ставят более высокую планку для достижения идеального успешного специалиста, несмотря на улучшение их собственных качеств и компетенций, что подтверждает стремление студентов к самосовершенствованию.

Интересен тот факт, что старшекурсники начинают учитывать проявление четкой гражданской позиции идеального конкурентоспособного специалиста, хотя ведущее значение это качество не приобрело. В ходе эксперимента особое внимание уделялось развитию профессиональных и личностных качеств студентов.

В результате внедрения в учебный процесс педагогических условий по повышению эффективности развития корпоративной культуры в проектно-творческой деятельности у студентов произошла переориентация интереса к выполнению проектно-творческих заданий, требующих индивидуальную деятельность на совместную деятельность при их выполнении. В ходе эксперимента исследовалась самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности. На основе сравнительного анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1) студенты – первокурсники считают, что у них лучше всего развито стремление глубже познать самих себя, свои творческие способности и у них есть свой идеал который побуждает к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию (61,8%); они знают свои сильные и слабые качества (70,6%); стремятся воспитать в себе силу воли или другие качества (61,8%) и считают себя целеустремленным человеком (61,8%). На четвертом курсе у студентов сохраняется лидирующее положение по самооценке знаний своих сильных и слабых качеств (76,56%) и представления о себе как целеустремленного человека (85,3%). Вместе с тем четверокурсники подчеркивают, что они прежде всего имеют серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей (82,4%); осуществляют стремление к саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию (85,3%); способны управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации (79,4%) и добиваются того, чтобы к их мнению прислушивались (76,5%);

2) на контрольном этапе эксперимента существенные изменения за счет перераспределения вариантов ответов «частично, периодически» на вариант «да» произошли по самооценкам следующих положений: «имеешь ли ты серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных

качеств, способностей»; «отмечают ли твои друзья, знакомые твои успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии»; «считают ли твои друзья тебя человеком способным к преодолению трудностей»; «способен ли ты управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации»; «добиваешься ли ты того, чтобы к твоему мнению прислушались»; «считаешь ли ты себя целеустремленным человеком»; «характерно ли для тебя стремление к саморазвитию самообразованию, самовоспитанию»;

3) на четвертом году обучения существенных изменений в представлении студентов о своих способностях к самообразованию и саморазвитию не выявлено по следующим положениям: «читал ли и знаешь ли ты что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития»; «испытываешь ли ты стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности? Имеешь ли ты свой идеал и побуждает ли он тебя к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?»; «часто ли ты задумываешься о причинах своих промахов, неудач»; «знаешь ли ты свои сильные и слабые качества» и «стремишься ли ты воспитать в себе силу воли или другие качества».

На наш взгляд, это объясняется прежде всего тем, что как указывалось выше по данным вопросам студенты редко давали отрицательные характеристики;

4) необходимо обратить особое внимание на нежелание студентов младших и старших курсов вести дневник, где записывались бы и анализировались собственные идеи, планы на жизнь (на год, на ближайшие месяцы, неделю, день), 50% и 38,2% соответственно от общего количества респондентов.

Системообразующими качествами в индивидуальной модели корпоративной культуры студентов-первокурсников являются следующие компетенции и качества: умение вести коллективную дискуссию в ходе и в результате выполнения проектно-

творческого задания; умение осуществлять взаимопомощь, сотрудничество в процессе выполнения проектно-творческого задания; умение подготовить и осуществлять коллективную презентацию проектно-творческой деятельности; способность быть в эмоциональном «резонансе» в коллективе; умение быстро переключаться на иной вид деятельности; умение находить общий язык с коллегами на работе.

Были выявлены связи наибольшей силы у студентов 1-го курса по следующим параметрам между: высокой работоспособностью и работой на результат; умением быстро переключаться на иной вид деятельности и креативностью; высокой профессиональной компетентностью и способностью быть в эмоциональном «резонансе» в коллективе; умением подготовить, осуществлять коллективную презентацию проектно-творческой деятельности и умением дать объективную самооценку и взаимооценку результатов проектно-творческой деятельности; интересом к корпоративной проектно-творческой деятельности и умением работать в команде.

В качестве основополагающих параметров корпоративной культуры студенты 4-го курса определяют: умение вести коллективную дискуссию в ходе и в результате выполнения проектно-творческого задания; умение обосновать и отстаивать свою точку зрения в процессе обсуждения промежуточных и итоговых результаты проектно-творческой деятельности; высокая профессиональная компетентность; умение находить общий язык с коллегами на работе; способность контролировать свои эмоции; умение обходить конфликтные ситуации; способность убеждать; умение завоевать авторитет в коллективе; способность к самосовершенствованию, саморазвитию.

Обнаружены корреляционные связи наибольшей силы у студентов 4-го курса по следующим параметрам между: умением завоевать авторитет в коллективе и умением отстаивать свою точку зрения; умением

подготовить, осуществлять коллективную презентацию проектно-творческой деятельности и умением дать объективную самооценку и взаимооценку результатов проектно-творческой деятельности; умением находить общий язык с коллегами на работе и способностью контролировать свои эмоции; умением обосновать и отстаивать свою точку зрения в процессе обсуждения промежуточных и итоговых результаты проектно-творческой деятельности и умением дать объективную самооценку и взаимооценку результатов проектно-творческой деятельности; умением коллективно генерировать новые идеи, применять эвристические методы в процессе проектно-творческой деятельности и способностью убеждать.

Без сомнений важный интерес представляют полученные корреляционные связи между способностью к самосовершенствованию и саморазвитию со следующими качествами и компетенциями: умением осуществлять взаимоконтроль в процессе проектно-творческой деятельности; умением обосновать и отстаивать свою точку зрения в процессе обсуждения промежуточных и итоговых результаты проектно-творческой деятельности; умением дать объективную самооценку и взаимооценку результатов проектно-творческой деятельности; аккуратностью; способностью убеждать; умением завоевать авторитет в коллективе и умением отстаивать свою точку зрения.

Сравнивая полученные результаты можно сделать ряд заключений:

1. В обобщенной индивидуальной модели корпоративной культуры студентов на протяжении всех курсов обучения обнаружены высоко значимые корреляции тесной связи между корпоративными компетенциями и профессиональными, личностными, эмоциональными качествами студентов и их коммуникативными способностями и интересом к индивидуальной и корпоративной проектно-творческой деятельности. личностными качествами.

2. На первом курсе наибольшее количество связей определено отдельно между корпоративными умениями и отдельно между исследуемыми качествами, на четвертом году обучения обнаружено большое количество корреляционных связей между корпоративными умениями и качествами студентов.

3. Выявлены системообразующие качества «умение вести коллективную дискуссию в ходе и в результате выполнения проектно-творческого задания» и «умение находить общий язык с коллегами на работе», составляющие основу индивидуальных моделей корпоративной культуры студентов на всех курсах обучения.

4. В индивидуальных моделях конкурентоспособности для студентов разных курсов значимыми становятся различные параметры. Так, на 1-м курсе более всего связей дают такие качества и компетенции как: умение находить общий язык с коллегами на работе, умение быстро переключаться на иной вид деятельности и умение осуществлять взаимопомощь, сотрудничество в процессе выполнения проектно-творческого задания. На 4-м курсе наибольшее количество связей выявлено по качествам и компетенциям: способность убеждать, умение обосновать и отстаивать свою точку зрения в процессе обсуждения промежуточных и итоговых результаты проектно-творческой деятельности; умение вести коллективную дискуссию в ходе и в результате выполнения проектно-творческого задания; способность к самосовершенствованию и саморазвитию.

5. У первокурсников выявлены высоко значимые связи интереса к корпоративной проектно-творческой деятельности со следующими компетенциями и качествами: умением быстро переключаться на иной вид деятельности; умением работать в команде и умением коллективно генерировать новые идеи, применять эвристические методы в процессе проектно-творческой деятельности. У четверокурсников – с умением осуществлять взаимопомощь, сотрудничество в процессе выполнения проектно-

творческого задания; с умением быстро переключаться на иной вид деятельности и умением находить общий язык с коллегами на работе.

Таким образом, данные, полученные в ходе эксперимента, достоверно подтверждают, что внедрение в учебный процесс педагогических условий по развитию корпоративной культуры студентов способствовали качественному и количественному изменению показателей корпоративных компетенций, профессиональных и личностных качеств, стремления студентов

самосовершенствоваться и саморазвивать корпоративную культуру.

Литература

1. Стенограмма совместного заседания попечительских советов Сибирского и Южного федеральных университетов от 24.04.08. Совет при Президенте России по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике. (<http://www.rost.ru>)

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.Н. Масленникова

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, студенты технического вуза, будущий инженер, педагогические условия, психологические условия, личностно-ориентированное обучение.

Современная экологическая ситуация выживания человечества требует высокого уровня экологического сознания не только от специалистов-экологов, но и от инженерно-технических кадров, как основных представителей техносферы. Поэтому формирование экологического сознания у специалистов технического профиля, которое было бы адекватным складывающимся в результате научно-технического прогресса отношениям человека с природой и обеспечивало бы сознательную деятельность людей, направленную на их гармонизацию, рассматривается многими современными учеными как социальная необходимость. В экологическом сознании студентов инженерно-технических специальностей технических вузов, по их мнению, должны доминировать эгоцентрические установки, утвердиться экологически ориентированные ценности, к числу которых следует отнести, прежде всего, ценность природы; оно должно выступить внутренним регулятором отношения будущих инженеров к биосфере, людям и самим себе как части биосферы, а также способствовать гармонизации этих отношений.

К сожалению, в настоящее время экологическое сознание будущих технических кадров имеет мало общего с этими характеристиками – в нем неоспоримо доминируют антропоцентрические и технократические установки; человек техники считает себя выше природных проблем, а окружающая природная среда и ее объек-

ты не воспринимаются им как достойные какого-либо внимания. Объяснять данную ситуацию отсутствием экологического образования в технических вузах не приходится, так как оно является обязательным компонентом их образовательного процесса. Поэтому, мы вынуждены констатировать низкую эффективность данного процесса в учебных заведениях, занимающихся профессиональной подготовкой будущих инженеров.

В качестве основных причин недостаточной эффективности процессов экологического образования в целом и формирования экологического сознания студентов технического вуза в частности, можно выделить следующие:

1. Экологическое образование по историческим меркам достаточно молодо, и поэтому, как научное знание, оно еще находится на стадии становления.

2. Достаточно сильно сказывается общий социальный фон – в нашем обществе, по-прежнему, недооценивается глубина экологического кризиса.

3. В учебных планах многих общеобразовательных школ до сих пор отсутствует учебная дисциплина «Экология», поэтому у студентов оказывается несформированной база знаний, которая необходима для преподавания им в вузе экологических дисциплин на уровне, соответствующем уровню высшей школы.

4. Контингент студентов технических специальностей формируется, в основном,

из числа учащихся школ, имеющих склонность к точным наукам; естественные и гуманитарные науки не попадали в сферу их мотивации.

5. Обучающиеся многих технических вузов, в результате узкопрофессиональной направленности образовательного процесса, воспринимают экологические дисциплины как непрофилирующие и, соответственно, необязательные для глубокого и осмысленного изучения.

В соответствие с этим, основным решением проблемы повышения эффективности формирования экологического сознания студентов технического вуза нам видится совершенствование процесса их экологического образования.

Сознание человека не является раз и навсегда сформированным образованием, ему свойственно изменяться под воздействием внешних и внутренних условий. Следовательно, и экологическое сознание студентов технического вуза представляет собой динамичную систему, на становление которой оказывает влияние множество факторов (условий). Поэтому, эффективность формирования их экологического сознания можно обеспечить выявлением и обоснованием психолого-педагогических условий реализации данного процесса.

Современная дидактика трактует условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. Таким образом, педагогическими условиями эффективного формирования экологического сознания будут выступать правила организации преподавателем процесса экологического образования в техническом вузе, направленного на формирование высокого уровня экологического сознания будущих специалистов.

Экологическое сознание студентов технического вуза представляет собой достаточно сложную систему, все элементы которой относятся к трем основным компонентам: когнитивному, ценностно-ориентирующему и деятельностному. Поэтому, первым педагогическим условием

выступает необходимость отбора преподавателем системы форм, методов и средств экологического образования в техническом вузе таким образом, чтобы в нем были задействованы, активизированы, включены в процесс коррекции и формирования все компоненты экологического сознания будущих инженеров.

Основным и системообразующим педагогическим условием формирования экологического сознания студентов является гуманизация процесса их экологического образования, что предполагает его ориентацию на образование, саморазвитие и самореализацию личности студента, на формирование независимых, критически мыслящих, социально активных граждан, стремящихся к получению знаний об окружающей среде как среде своего обитания, проявляющих заботу о ее состоянии, содействующих решению существующих и предупреждению новых социальных, экономических и экологических проблем.

Следующим педагогическим условием можно выделить признание и ориентацию преподавателя и процесса экологического образования в целом на личность студента, смену предметно-ориентированного подхода в обучении на личностно-ориентированный. Данная установка обуславливает реализацию ряда психолого-педагогических условий, раскрывающих положения личностно-ориентированного обучения и реализующих его основные принципы.

К одному из таких условий относится готовность преподавателя к реализации системы установок личностно-ориентированного обучения в процессе формирования экологического сознания студентов технического вуза. В соответствии с ними педагог формирует ценностное отношение к личности студента, поддерживает его индивидуальность; выступает в роли консультанта, помощника в творчестве и познании студентом закономерностей развития мира природы; стимулирует его активность; обучает мыслить, определять цели и ставить задачи, проектировать, анализировать результаты деятельности, то есть выступает

соучастником формирования у него экологического сознания.

На данном этапе большой вес приобретает личность педагога высшей школы. Поэтому следующим педагогическим условием выступает стремление преподавателя к творчеству, его творческий подход к профессиональной деятельности, что, несомненно, отразится на отборе им содержания учебного материала, подборе заданий, насыщенных исследовательскими элементами и направленными на обеспечение творческого поиска студента. Исследовательская же и творческая деятельность студентов способствуют формированию всех компонентов их экологического сознания, углублению их информационной осведомленности, расширению представлений о масштабах экологических катастроф, способах и возможностях их предотвращения, что, в свою очередь, влияет на формирование у них научного и активного экологического сознания.

Достаточно важным педагогическим условием, определяющим успешность процесса формирования экологического сознания будущих инженеров и реализации творческого потенциала преподавателя и студентов, является их совместная продуктивная деятельность, сопровождающаяся установлением субъект – субъектных взаимоотношений, а также создание атмосферы сотворчества: обращение преподавателя не к собственному умению, а к совместно достигаемому учебному результату деятельности, вызывает практически мгновенное принятие студентами поставленных им для решения задач.

Партнерство предполагает общение, а главным «механизмом» эффективно общения выступает диалог. Поэтому, следующим педагогическим условием формирования активного экологического сознания специалистов техносферы выдвигается диалогичность их обучения. Основное преимущество диалога перед монологом заключается в том, что мнения, суждения, убеждения, ценности не насаждаются студентам как категоричные

суждения преподавателя, безусловно верные и неопровержимые, а формируются ими самостоятельно. В диалоге студент раскрывается: предлагает свои ценности, говорит о собственных ощущениях, позициях, предлагая соучастнику диалога своеобразный способ познания своих идеалов и предоставляя преподавателю возможность воздействовать на определенные элементы его экологического сознания.

Усилить диалогичность обучения и, соответственно, повысить результативность процесса формирования экологического сознания студентов технического вуза, преподаватель может при условии постоянного обращения к субъектному опыту студента, зоне его ближайшего развития и личных интересов.

Эффективное формирование ценностно-ориентирующего компонента экологического сознания будущих инженеров, а также активизация компонентов деятельности блока видится возможным при условии создания преподавателем обстановки для их индивидуального научного поиска. Для этого необходимо произвести отбор форм и методов обучения, характеризующихся свободой общения студентов друг с другом и с преподавателем, а также наличием лично значимых, творческих заданий проблемного и поискового характера.

Результативное ведение диалога, обращение к субъектному опыту студентов, отказ преподавателя от резкой критической оценки их учебной деятельности видится возможным при условии демократизации учебно-воспитательного процесса и общения с будущими специалистами в целом. Данный стиль общения позволит поддерживать активность студентов, поможет преподавателю формировать у них более позитивную позицию по осознанию самих себя и реалистичное осмысление своей роли в обществе, то есть позволит усилить формирование активности экологического сознания будущих инженеров. Кроме того, демократический стиль поможет объединить студенческий коллектив, сделает

студентов сопричастными к совместному достижению поставленных на занятии задач, придаст важность индивидуальной деятельности обучающихся, сделает ее значимой в процессе достижения общей цели.

Усилить формирование когнитивного и ценностно-ориентирующего компонентов экологического сознания будущих инженеров, активизировать их моделирующую и поисковую деятельность (элементы деятельности блока сознания), повысить результативность интеллектуального и творческого развития возможно при использовании преподавателем в процессе экологического образования студентов элементов проблемного обучения. Их применение обеспечит развитие творческой составляющей мыслительной деятельности будущих специалистов, будет способствовать формированию их познавательных интересов, умений моделировать свою деятельность, направлять ее на решение экологических проблем. Сотрудничество, устанавливающееся между преподавателем и студентами при решении проблемных ситуаций, позволит осуществлять их разрешение при оптимальной самостоятельности обучающихся.

Формированию нравственных норм и привычек поведения в природе, ценностных ориентаций (составляющих ценностно-ориентирующего компонента экологического сознания), оказывающих прямое влияние на формирование деятельности компонента, способствует выполнение студентами практических работ, сопровождающихся вынесением оценки тому или иному явлению, событию, поведению. Это видится возможным при включении в практическую и самостоятельную работу будущих инженеров заданий оценочного характера, что и выступает следующим условием формирования их экологического сознания. Оценочная деятельность студентов сможет способствовать формированию у них привычки критически оценивать свое поведение в природе, поступки других людей, выбирать линию поведения, соответствующую законам природы и общества, но

также способствующую и техническому прогрессу.

Важным педагогическим условием формирования экологического сознания будущих специалистов является аргументированный отбор форм и методов организации их экологического образования. Несомненно, значимым условием данного комплекса условий будет учет преподавателем принципов обучения; причем особое внимание необходимо обратить на реализацию принципа научности во избежание формирования у студентов ложных экологических представлений, складывающихся на основе бытовых экологических знаний и отрицающих возможность становления эгоцентрического экологического сознания.

Поскольку экологические проблемы появились в результате социально-экономического и технического развития общества, и их решением может стать только комплексное решение, содержание классического экологического образования должно быть пересмотрено с ориентацией на следующие три аспекта: социальный, экономический и экологический. Тогда очередным педагогическим условием эффективного формирования экологического сознания студентов становится комплексный характер содержания экологического образования.

Образовательная деятельность и полноценное формирование экологического сознания будущих инженеров невозможна без их самостоятельной подготовки по определенным вопросам учебной дисциплины. Поэтому, следующим педагогическим условием формирования у студентов технического вуза адекватного действительности экологического сознания является усиление их ориентации на самостоятельное освоение учебной дисциплины «Экология».

Одним из способов организации продуктивной самостоятельной деятельности будущих инженеров является использование в процессе их экологического образования информационных технологий и програм-

мных продуктов, выступающих средством реализации деятельности студентов по моделированию, проектированию и постановке экспериментов. Кроме того, они позволяют повысить результативность процесса усвоения знаний и на лекционных занятиях. Следовательно, еще одно педагогическое условие эффективного формирования экологического сознания будущих специалистов заключается во включении в процесс их экологического образования информационных технологий.

Изменение и коррекция экологического сознания будущих инженеров невозможны без выявления и реализации в процессе их экологического образования психологических условий, которые будут представлять собой определенные правила организации образовательного процесса, обеспечивающие эффективное развитие личностных качеств и активности студентов, необходимых для формирования у них активного экологического сознания.

Процесс формирования экологического сознания студентов технического вуза будет недостаточно результативным без обеспечения достаточной их мотивации, способной вызывать и поддерживать у них интерес к процессу экологического образования. В связи с этим, психологическим условием формирования экологического сознания будущих специалистов становится формирование преподавателем стойких мотивов учебной и исследовательской деятельности студентов, что достигается стимулированием интереса к учению, к экологии как области научных и практических знаний, созданием преподавателем на занятиях ситуации успеха, обоснованием необходимости изучения данной области знаний, подтверждением престижности владения системой экологических знаний, умений и навыков, их значимости для профессионального роста.

Экологическое образование будет пассивным, а процесс формирования экологического сознания неполноценным без выполнения условия непосредственного общения студентов с природой и природ-

ными объектами и, соответственно, формирования субъективного отношения к ним. Только прямое общение обучающегося с природой создает в ценностно-ориентирующем компоненте его экологического сознания установку важности объектов природного мира, а в деятельностном – ответственность за свои поступки по отношению к ним.

Традиционные формы образовательной деятельности с традиционным содержанием ориентированы преимущественно на фронтальную работу, развитие рационального мышления и познавательного типа поведения студентов. Гуманизация образования предполагает выбор наиболее результативных (индивидуально для каждого студента) форм, видов и методов образовательной деятельности. Эффективность тех или иных форм учебной деятельности студентов, согласно нейролингвистике, определяется особенностями их психотипов, выражающимися различиями в стилях познания. С данной позиции гуманизация образования будет предполагать учет индивидуальных способов получения и обработки студентами учебной информации и предложение им форм и видов обучения, направленных на постоянную активизацию предпочтительного сенсорного канала будущих инженеров. Поэтому следующим психологическим условием формирования их экологического сознания является использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, раскрывающих особенности психотипов студентов и развивающих их способности.

Однако опора на предпочтительную репрезентативную систему студента будет недостаточной для полноценного развития личности и эффективного формирования ее экологического сознания. Поэтому, необходимо также осуществлять подбор форм и методов обучения, способствующих сбалансированной работе всех репрезентативных систем будущего инженера. Это является обстоятельством выделения в качестве следующего психологического условия формирования адекватного эко-

логического сознания инженерно-технических кадров полисенсорного предоставления и изучения студентами материала учебных занятий. Способами достижения данной задачи выступают полимодальное предоставление лекционного материала, перекодирование учебной информации в самостоятельной деятельности будущих инженеров, взаимное обучение студентов при проведении коллективных работ и др.

Следующим психологическим условием эффективного формирования экологического сознания студентов технического вуза выступает образность речи преподавателя, способствующая созданию у них образа изучаемого материала. Формирование целостного образа объекта или явления непосредственно перед их изучением необходимо студентам с доминирующим индуктивным стилем мышления. Образ, создаваемый по окончании изучения определенной темы, помогает завершить формирование представлений о пройденном материале у дедуктивно мыслящих студентов. Кроме того, богатая образами речь преподавателя дает возможность студентам различных психотипов увидеть, услышать и осмыслить новую информацию. Реализуется данное условие в процессе формирования экологического сознания будущего специалиста технического профиля с помощью речевых метафор и приема «Олицетворение».

Для формирования позитивной «Я-концепции» студентов, их активной природоохранной позиции, характеризующей высокий уровень экологического сознания, необходимо в процессе их экологического образования соблюдать и такое психологическое условие, как акцентирование внимания обучающихся на красоте природных объектов и сообщении им позитивно настроенных знаний. Соблюдение данного условия сможет способствовать самостоятельной выработке у студентов определенных суждений о природе и воздействии на нее человека, активных и личностно значимых по своей сути и поэтому эффективно

влияющих на формирование и коррекцию их экологического сознания.

Еще одним психологическим условием успешного формирования экологического сознания будущих инженеров является выделение в процессе их экологического образования приоритета природных ценностей. Преподавателю необходимо провести будущего специалиста от упрощенного, утилитарного понимания проблемы взаимодействия человечества с природой к адекватному действительности пониманию, так как экологическое сознание в развитом виде формируется лишь на основе познания им законов целостности природной среды и законов, обуславливающих человеческую деятельность в целях сохранения природы и условий, пригодных для жизни человечества.

Формирование экологического сознания будущего инженера невозможно без самопознания и самооценки студентом себя, своего собственного состояния и поведения. В качестве средства подобного самоосознания выступает рефлексия. Тогда последним из выделяемых условий формирования экологического сознания будущих инженеров становится актуализация развития их рефлексии; студент должен научиться рефлексировать свое сознание, а преподаватель – с помощью рефлексии корректировать его основные установки и представления.

Выполнение рассмотренных психолого-педагогических условий сможет способствовать созданию преподавателем на занятиях гибкой и творческой обучающей среды и эффективному формированию в ней экологического сознания будущих специалистов, что подтверждается реальными результатами экспериментально-исследовательской работы автора по реализации выделенных условий в процессе экологического образования студентов в техническом вузе, позволяющими отметить серьезные положительные изменения в уровнях сформированности их экологического сознания. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИНЖЕНЕРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

В.Б. Гундырев

Ключевые слова: профессиональный интерес, инженерное проектирование, инженерное творчество, инженерное образование.

Инженерное проектирование является одним из важнейших видов человеческой деятельности, который имеет свой характер, своё содержание, иными словами – свой профессиональный статус.

Учитывая проектный характер современной цивилизации, представляется необходимым как можно более раннее знакомство с проектной деятельностью. Большинство исследователей, занимающихся изучением вопросов, связанных с инженерным проектированием, отмечают, во-первых, его тесную связь с решением современных технических и социальных проблем, и, во-вторых, принципиальную возможность изучения этого процесса. Знакомство с инженерным проектированием целесообразно начинать как можно раньше – не в высшем учебном заведении, а уже в школе. И здесь возникает проблема развития у школьников профессионального интереса к инженерному проектированию. Понятие «профессиональный интерес» относится к числу наименее разработанных как в педагогической, так и социально-психологической литературе. Это объясняется, по-видимому, сложностью самого понятия «интерес».

Долгое время понятие «интерес» рассматривали только как психологическую категорию [2; 17-28]. Однако это понятие не только психологическое, но вместе с тем экономическое, политическое, правовое. Мы встречаемся с ним в каждой области системы общественных наук. Столь широкое его распространение объясняется тем, что ничто в общественной и личной жизни не совершается помимо интересов людей, а это говорит о том, что интерес является и социологической категорией.

Г.М. Гак, критикуя определение интереса только как психологического явления,

даёт определение, согласно которому интерес есть «объективное явление, связанное с бытием предмета, и не сводится к сознанию и воле» [2; 19].

Интерес к профессии – это, прежде всего, интерес к определенному виду трудовой деятельности. Как известно, труд в нашем обществе для большинства населения является единственным источником удовлетворения материальных и духовных потребностей, который определяет место человека в обществе, смысл и цель его существования. «Труд – первое и основное условие человеческого существования. Он не только доставляет человеку необходимые ему средства к жизни – труд создал самого человека» [19; 422]. Действительно, с тех пор, как человек начал осмысленно взаимодействовать с природой, он нашёл в самом процессе труда источник удовлетворения своих духовных потребностей, т.к. с самого начала трудовой деятельности возникла и духовная жизнь человека. Хотя материальная заинтересованность в результатах работы – один из важнейших стимулов к труду, человек любит свою работу не только поэтому. Он получает удовлетворение в самом процессе труда, в мастерстве, в соединении умственных и физических усилий, в получении общественно значимых результатов труда, в творческом поиске.

К.К. Платонов в словаре психологических понятий даёт следующую трактовку – «интерес – одна из форм направленности личности: окрашенное положительной эмоцией сосредоточение внимания на определённом, вызывающем интерес феномене» [12; 47]. Другие авторы (А.П. Архипов, Т.Г. Егоров, В.Г. Иванов, А.Г. Ковалев) трактуют интерес как избирательное отношение личности к определенному пред-

мету (объекту), отраженному в сознании (А.П. Архипов – «Интерес есть эмоционально окрашенное избирательное отношение личности к познанию предметов и явлений внешнего мира, которое развивается из потребностей в процессе отражения человеком объективного мира и активного воздействия на него» [1; 7]; А.Г. Ковалев – «Интерес можно определить как специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и его эмоциональной привлекательности» [4; 250]).

Нам представляется методологически правильным определить психологический аспект «интереса» как познавательное избирательное отношение личности к объекту или виду деятельности. Из определения психики как субъективного отражения объективной действительности и определения человеческой сущности как совокупности общественных отношений следует, что сознание человека представляет собой и отражение действительности, и отношение к ней.

Интерес, таким образом, выражает избирательную связь личности с окружающими условиями, опосредованную ее многообразным опытом. Интерес нужно рассматривать не только как сложное отражение в сознании человека каких-то сторон объективной действительности, но и как положительное и избирательное отношение к этим сторонам действительности.

В педагогической литературе получил систематическое освещение познавательный интерес как психологическая категория. Это обусловлено содержанием рассматриваемых видов интереса, связанных областью познания и познавательной деятельностью. Однако для анализа сущности профессионального интереса к инженерному проектированию такой подход недостаточен. К тому же понятия «профессиональный интерес к инженерному проектированию» и «интерес к профессии инженера» не адекватны. Последнее понятие входит в первое, но не охватывает всей

полноты и глубины осознания инженерной профессии и отношения к ней. Когда мы говорим о человеке, имеющем профессиональный интерес к инженерному проектированию, то, прежде всего, мы связываем его с профессией инженера как жизненно важной для него, – он любит этот вид трудовой деятельности, и вероятность, что он когда-нибудь ее оставит, невелика. Этого мы не можем утверждать о человеке, который только проявляет интерес к профессии инженера, а реально действующие мотивы далеки от объектов творческой инженерной деятельности. Поэтому мы считаем важным выделение следующих четырех показателей профессионального интереса к инженерному проектированию.

Первый показатель – совокупность общественных связей будущего инженера с объектами и субъектами деятельности: оборудованием, подчинёнными, коллегами, руководством, партнёрами, предприятиями и общественными организациями в целом. Под совокупностью общественных связей мы понимаем не только реально существующие взаимоотношения с объектами деятельности – оборудованием, символическими моделями и т.п., но и взаимоотношения с подчинёнными, коллегами, администрацией, предприятиями и общественными организациями и т.д. Успех в инженерной деятельности во многом зависит от того, как складываются эти взаимоотношения. А успех выступает как эмоциональная предпосылка интереса к данному виду деятельности и как средство улучшения этих связей.

Исходя из классификации профессий по предмету труда, работа в инженерной сфере может быть отнесена к типу «человек-техника» и «человек-знак» [10; 15], [15; 29]. Технические объекты, их символические модели в виде чертежей, технической документации, условия работы с ними являются главным предметом труда этого типа профессий.

Интерес учащегося к подобному виду деятельности может быть врождённым,

обусловленным свойствами его характера и темперамента. Однако чаще его нужно воспитывать и развивать. И даже врождённый, природный интерес часто является неосознанным и требует дальнейшего развития. Как отмечал ещё Демокрит: «Больше людей становятся хорошими от упражнения, чем от природы» [8; 173]. Неправильно сложившиеся отношения инженера к объектам его профессиональной деятельности («этим «железкам») могут превратить труд в тягостное занятие, вызвать отрицательные эмоции, чувства неприязни ко всему, что связано с инженерным проектированием и инженерной деятельностью. У подобных взаимоотношений много разновидностей: взаимоотношения подавления личности оператора, взаимоотношения неприязни, взаимоотношения противодействия, при обострении которых нередко возникает весьма сложная обстановка, именуемая психологическим барьером; взаимоотношения формальные (формально-безразличные, формально-неприятные), которые отрицательно сказываются на эффективности всех форм и методов инженерной деятельности. Термин «оператор» мы понимаем здесь несколько шире, чем его понимает инженерная психология [12; 82], расширяя трудовую деятельность оператора так же на системы «человек-знак» и «человек-человек», как чрезвычайно существенные в современных условиях. Положительное отношение к объекту инженерной деятельности является профессионально-важным качеством и ослабление его, как отмечает К.К. Платонов, «приводит к стойким ошибочным действиям при профессиональном обучении и в дальнейшем к снижению эффективности профессиональной деятельности» [12; 106]. В условиях дефицита времени, наличия большого количества разнообразной, возможно – противоречивой информации не только психологический барьер, но даже просто формальные отношения отрицательно влияют на качество принимаемых решений [3; 190-203] и снижают творческий потенциал личности инженера [9; 49-58].

Вместе с тем чрезвычайно важными являются для будущего инженера отношения типа «человек – человек», несмотря на то, что классификация профессии не учитывает этих отношений. Однако время инженеров – одиночек прошло, и коллективное творчество является в настоящее время основным методом проектирования. Очень существенна «оптимизация «человеческой составляющей» в системе «человек-машина»» [3; 7].

Люди, коллективы, условия их развития, обслуживания, руководства являются существенным субъектом деятельности инженера. Её характерной особенностью выступает взаимодействие между людьми. Умение общаться, контактировать с людьми, добиваться взаимопонимания в процессе выполнения профессиональных функций является важнейшим условием высокой эффективности труда работников этого типа. А.П. Панфилова отмечает, что «...многие организаторы деловых совещаний не владеют коммуникативными техниками для конструктивного взаимодействия участников и порой не могут реально воплотить на деловом совещании технологии, позволяющие генерировать новые идеи и принимать нестандартные решения» [11; 3].

Коммуникативность того или иного лица может быть природной, обусловленной свойствами его характера и темперамента, однако обычно она требует дополнительного развития. Деятельность в сфере проектирования во всех своих проявлениях связана с общением с людьми, поэтому функция общения выступает на первый план. Изложенным и определяется необходимость знать способы установления психологического контакта при общении и использования в этих целях закономерностей психики, относящихся к проявлениям таких качеств человека, как его характер и темперамент, тип нервной деятельности. Мы под термином «контакт» понимаем взаимопонимание инженера с другими субъектами его деятельности, позволяющее в резуль-

тате постоянного и добровольного обмена информацией координировать совместные действия и осуществлять общие цели. Само слово «контакт» предполагает связь двустороннюю. Естественно, что о контакте и речи не может быть, если окружающие без должного уважения относятся к личности инженера-проектировщика и тем более совершенно не знают или плохо знают его. Отметим, что Японский совет по аккредитации инженерного образования JABEE среди требований, предъявляемым к профессиональным инженерам, выдвигает следующее: «коммуникативные навыки, включая устную и письменную речь, навыки ведения дискуссий на родном языке и базовые навыки эффективного общения на иностранном языке» [13; 130]. Одно из требований к профессиональным инженерам показывает, насколько важна «эффективная коммуникация в процессе комплексной инженерной деятельности с профессиональными коллегами и обществом в целом» в Европе и «способность к информационным, идеологическим и проблемным коммуникациям в профессиональной среде и аудитории неспециалистов» в США [21; 88-89].

Многочисленные наблюдения показывают, что взаимоотношения учащихся как с объектами деятельности (приборами, экспериментальными установками, учебниками), так и с субъектами деятельности – учителями, одноклассниками никогда не бывают нейтральными. Они активно формируют профессиональный интерес к инженерному проектированию у школьников или же вызывают отрицательное отношение к инженерной деятельности. Количественная и качественная характеристика этих связей вполне позволяет судить о степени осознания учащимися своего социального положения как будущего инженера.

Второй показатель – положительное эмоциональное отношение к объектам и субъектам деятельности: оборудованию, подчинённым, коллегам, руководству, партнёрам и к самой инженерной деятельности.

В результате изучения процесса формирования профессионального интереса к инженерному проектированию как у старшеклассников, так и у студентов, стало совершенно ясно, что без чувства и эмоций, без учета их мотивирующих значений останется необъяснимой удивительная гибкость и пластичность человеческого поведения, покажутся немотивированными многие поступки и действия учащихся по отношению к преподавателям, одноклассникам (коллегам) и т.д.

Кроме чувства уважения к подчинённым, коллегам, руководству, а так же к техническим объектам, которое должно присутствовать у специалиста в области инженерной деятельности, часто наблюдаются и другие. Например, чувство страха, робости, сомнения и неуверенности, которые нередко возникают у школьников в процессе обучения и знакомства с предприятиями, могут не только тормозить развитие профессионального интереса у них, но даже привести к формированию отрицательного отношения к профессии инженера из-за постоянного ощущения чувства неудовлетворенности инженерной деятельностью. Люди, находясь в тревожном состоянии, концентрируются на том, чего они боятся или что может быть важным для их благополучия: другая же информация в значительной степени игнорируется [5; 335]. И наоборот, такие чувства, как надежда, уверенность и другие, им подобные, как бы «окрыляют» учащегося в его деятельности, побуждают искать и осуществлять все новые инженерные приемы и методы деятельности. В данном случае налицо процесс активного и успешного формирования у школьников интереса к профессии инженера и к инженерному проектированию. Как отмечает Ю.Б. Свешникова, «инженер видит в технике действие не только закона природы, но и своё собственное инженерное творчество» [16; 222].

Таким образом, эмоции и чувства приобретают нередко относительно самостоятельное от потребностей мотивирующее

значение в деятельности учащихся. Они выступают отчетливо во всех случаях, когда вопрос касается межличностных отношений между учащимися и преподавателями, одноклассниками и т.д. Ведь сама по себе потребность общения не может объяснить все те взаимосвязи и отношения, которые устанавливаются между людьми в процессе совместной деятельности, все те симпатии и антипатии, которые во многом определяют их поведение по отношению друг к другу. В этом плане решающее значение приобретают разнообразные чувства, влияющие на процесс формирования интереса к инженерному проектированию у школьников.

Эмоции и чувства, как более мобильные и динамичные по сравнению с потребностями, фиксируют все в обстоятельствах и условиях, которые неизбежно сопутствуют конкретным действиям по удовлетворению потребности. Благодаря своеобразному оценочному механизму, заложенному в самой природе эмоциональных явлений, происходит как бы «прощупывание» будущей профессиональной среды с точки зрения ее благоприятности для практических действий.

Это своеобразное «прощупывание» школьниками сферы будущей деятельности, соотношения внешних условий действия со своими реальными возможностями в достижении определенной профессионально значимой цели, с которыми связаны механизмы эмоций, дает разный психологический эффект. В одних случаях, благодаря подключению эмоциональной активности, происходит ускорение процесса формирования интереса к инженерному проектированию. В других, напротив, – торможение, блокирование первоначальных задатков этого интереса вплоть до формирования у них отрицательного отношения к инженерному проектированию. В-третьих – вносятся изменения, отдельные перспективы в отношении напряжения исходной мотивации.

Таким образом, потребности, которые возникают в процессе взаимодействия и

общения с объектами и субъектами инженерной деятельности, определяют в основном направление формирования интереса к инженерной деятельности, выступая преимущественно в качестве исходного импульса, первоначальной побудительной силы. В самом процессе формирования интереса к инженерной деятельности эмоциональный механизм выполняет главную регулирующую и контролирующую роль. Потенциал эмоций и чувств направлен, главным образом, на корректирование процесса формирования этого интереса, удовлетворения или неудовлетворения тем или иным потребностям в соответствии с изменяющимися условиями, в одних случаях – при перевесе положительных эмоций, – ускоряя; в других – при отрицательных – замедляя, вплоть до сведения на нет.

Третий показатель – интеллектуально-познавательное отношение студента к инженерному проектированию. Потребностно-мотивационная сфера человека и ее эмоциональная сфера проявления всегда связаны с процессом поиска и радостью познания. Это та интеллектуальная эмоция, без которой не может быть рассмотрен никакой интерес. Это сплав эмоций с умственной деятельностью, который пронизывает всю поисковую деятельность. Как отмечает Н.Ф. Талызина «...успешность формирования любых знаний, любых действий зависит, прежде всего, от желания учащихся получить эти знания и действия...» [18; 90]. Известно, что успех в любой деятельности невозможен без соответствующих знаний. А успех, как мы уже отмечали, имеет большое значение и приобретает конкретный смысл в пробуждении, развитии и функционировании профессионального интереса, и роль интеллектуального момента в этом процессе многогранна. Вначале он выступает как подготовка внутренней почвы, обеспечивающей первоначальный успех в инженерной деятельности, который является эмоциональной предпосылкой интереса к профессии инженера. При подготовке почвы к конкретной инженерной работе ин-

теллеktуальный момент играет существенную роль, обеспечивая хотя бы минимум знаний, на фоне которых возможна дальнейшая производственная деятельность. Затем интеллектуальный момент выступает как необходимая предпосылка профессионального интереса к инженерному проектированию, как один из путей создания сознательного положительного отношения к инженерной деятельности, обеспечивает понимание смысла данного вида деятельности как основы сознательного отношения к ней, желание заняться ею. Многочисленные наблюдения за деятельностью учащихся в период обучения показывают, что самый запутанный, неясный и монотонный рассказ и неуверенность в работе у одних и тех же сменяется доступным, ясным и выразительным рассказом, как только на смену приходит прочное, сознательное, глубокое знание профильных дисциплин, взаимоотношения учащихся изменяются в лучшую сторону.

Четвертый показатель – волевая активность учащегося в области инженерного проектирования. Данный показатель характеризует действенность интереса к инженерному проектированию, проявляясь непосредственно в практической деятельности будущего инженера как в самостоятельной и групповой работе, так и в процессе усвоения необходимых для этой деятельности знаний и умений. Характерной особенностью данного проявления является успешность преодоления учащимися ряда профессионально значимых трудностей при высокой активности и эмоциональной настроенности. Известно, что трудность – это субъективная характеристика процесса решения различных задач, в том числе и инженерных. Задача трудная, если у учащихся в процессе ее решения возникают затруднения. Последнее зависит от наличия у решающего необходимых знаний и сформированного ряда важных для этого случая умений. Следовательно, в процессе практической инженерной деятельности учащегося, как мы видим, проявляются в

единстве неразрывной связи последние три показателя профессионального интереса – эмоциональный, интеллектуальный и волевой, которые настолько связаны и взаимообусловлены, что их нельзя рассматривать отдельно друг от друга. В этом единстве и проявляется сущность профессионального интереса к инженерному проектированию. Отметим, что волевая активность учащихся в области профессионального интереса, в нашем случае – к инженерному проектированию, отличается от других случаев проявления воли человека.

Волевыми вообще принято называть такие действия человека, в которых он сознательно стремится к достижению определенных целей. «Воля подразумевает целенаправленную активность человека, включающую осознанный выбор средств для достижения этой цели» [14; 293]. Руководствуясь этим определением, можно привести и такой пример проявления воли, когда человек длительное время стремится к намеченной цели, напрягает физические и умственные силы, отказывается от любимого дела во имя другого, не приносящего ни радостей и удовлетворения, но диктуемого необходимостью. Заметим, что мы не против такого проявления человеческой воли, но подобная волевая активность не является показателем наличия профессионального интереса. Однако и в этом случае в дальнейшем может появиться интерес к данному виду деятельности.

Волевою активностью учащегося профильного класса как показатель профессионального интереса к инженерному проектированию можно определить наличием у него инженерных способностей. Эти способности включают в себя, как отмечают Н.В. Кузьмина [6], В.А. Сластенин [17], А.И. Щербаков [22], П.С. Лернер [7; 234-239], Э. С. Чугунова [20; 74], следующие компоненты:

1) конструктивный – способность проектировать свою личность, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к своим

возрастным и индивидуальным особенностям;

2) организаторский – способность включать одноклассников в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом воздействия на каждую отдельную личность, делать личность активной в движении к поставленным целям;

3) коммуникативный – способность устанавливать хорошие взаимоотношения, способность перестраивать взаимоотношения с одноклассниками, учителями, другими людьми, чьи знания могут оказаться важными для достижения основных целей;

4) гностический – способность исследовать объект, процесс и результаты собственной деятельности и перестраивать ее на основе этого знания.

Кроме того, как показывает опыт, волевая активность в области инженерного проектирования проявляется в таких чертах характера учащихся, как уверенность, дисциплинированность, личная организованность, самостоятельность, собранность, самообладание, выдержка, смелость и настойчивость в достижении поставленных целей. Большое значение имеют также способности создавать большое напряжение духовных и физических сил при преодолении профессиональных трудностей, в готовности длительно и напряженно работать над решением поставленной задачи и доводить дело до конца, сдерживать проявление своих чувств, когда этого требует интерес дела, идти на оправданный риск при достижении поставленной цели.

Подводя итоги, отметим, что интерес, таким образом, есть целая система объективно существующих взаимосвязанных потребностей человека, возникающих в процессе социального и профессионального общения, с одной стороны, и, с другой, – достаточно длительное по времени повышенное положительное отношение к предметам потребностей. Профессиональный интерес к инженерному проектированию имеет две грани. Это, с одной стороны, совокупность связей будущего или насто-

ящего инженера, с оборудованием, коллегами, подчиненными, администрацией, предприятиями и общественными организациями, то есть объектами и субъектами инженерной деятельности и возникающие в связи с этим профессиональные потребности и мотивы, а с другой – положительное эмоциональное отношение к ним и к самой деятельности. Основными показателями профессионального интереса к инженерному проектированию являются четыре взаимосвязанные его проявления – профессиональные связи и взаимоотношения, положительное эмоциональное отношение к объектам и субъектам профессиональной инженерной деятельности, интеллектуально-познавательный уровень знаний инженерных дисциплин, волевая активность в практической инженерной деятельности и в процессе усвоения профессиональных знаний. Спор о преобладании того или иного проявления не имеет смысла. На разных этапах развития профессионального интереса к инженерному проектированию у школьников (а затем и студентов) возможно преобладание любого из этих показателей, однако важно учитывать специфическое участие каждого из них в формировании и проявлении профессионального интереса к инженерному проектированию в целом. Нужно обозначить конкретную роль каждого показателя на отдельных этапах развития профессионального интереса, чтобы понять закономерности его формирования и управлять этим процессом.

Литература

1. *Архипов А.П.* Зависимость между знаниями учащихся и их учебными интересами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1955. – 20 с.
2. *Гак Г.М.* Общественные и личные интересы и их сочетания при социализме // *Вопросы философии.* – 1995. – № 4. – С. 17-18.
3. *Инженерная психология* / авт. коллектив; отв. ред. Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, В.Ф. Венда. – М.: Наука, 1977. – 304 с.
4. *Ковалев А.Г.* Психология. – М.: Учпедгиз, 1966. – 342 с.

5. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
6. Кузьмина Н.В. Педагог как организатор педагогического воздействия // Основы вузовской педагогики. – Л.: ЛГУ, 1972. – С. 84-103.
7. Лернер П.С. Инженер третьего тысячелетия: учебное пособие для профильной и профессиональной ориентации и профессионального обучения школьников. – М.: Академия, 2005. – 304 с.
8. Материалисты Древней Греции / под общ. ред. М.А. Дынника. – М.: Политическая литература, 1955. – 238 с.
9. Нёльке М. Техника креативности. – М.: Изд-во ОМЕГА-Л, 2006. – 144 с.
10. Основы профессиографии / авт. коллектив. – Брянск, 1991. – 76 с.
11. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2005. – 317 с.
12. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
13. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С.125-141.
14. Прусова Н.В., Пивоварова И.А., Ножкина Т.В. Общая психология: учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во «Экзамен», 2005. – 384 с.
15. Савченко М.Ю. Профорентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам: практическое пособие для классных руководителей и школьных психологов. – М.: Вако, 2005. – 240 с.
16. Свешникова Ю.Б. Методологические основы культуры инженерии и тенденции её функционирования // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 220-225.
17. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
18. Тальзина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
19. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
20. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 161 с.
21. Чучалин А.И. Американская и болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 84-93.
22. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности современного учителя в системе высшего пед. образования. – Л.: ЛГПИ, 1967. – 382 с. ■

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКМЕОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

М.А. Манойлова

Ключевые слова: акмеология, культура, этнос, акмеологическое развитие, методы, принципы.

Актуальность разработки нового направления акмеологии – культурологической акмеологии воспитания обусловлена процессами, проходящими в мировом масштабе. Культурная изолированность народов и замкнутость отошли в прошлое. Культурные ценности становятся достоянием не только одной нации, но и всего человечества. А.Н. Маслин (1970) писал, что «взаимное влияние и обогащение, объединение культурных ценностей всех народов в общей мировой культуре становятся основой человеческого развития и приводят к качественно новым результатам. Культурные связи ускоряют темп социального и духовного развития народов, содействуют их взаимопониманию».

Развитие нового типа цивилизации XXI века характеризуется интегративными процессами, взаимодействием разных культур и видов человеческой деятельности, что предопределяет и новые проблемы. В современном обществе проявляются случаи нетерпимости и насилия, связанные с национальной и религиозной неприязнью, взаимным нетерпимым отношением и культурным эгоизмом. В свое время известный ученый и общественный деятель Д.С. Лихачев произнес фразу, которая в современное время приобрела еще большую актуальность и значимость. Он говорил, что «осознанная любовь к своему народу несоединима с ненавистью к другим. В каждом человеке существует общая настроенность на ненависть и на любовь, на отъединение себя от других или на признание чужого, – не всякого чужого, конечно, а лучшего в чужом, – неотделимое от умения заметить это лучшее. Поэтому ненависть к другим народам (шовинизм) рано или поздно переходит на часть своего народа – хотя бы на тех, кто не признает национализма» (Бромлей Ю.В., Подольный Р.Г. С.391).

Мир – первое условие развития культуры, так писал еще А.Н. Толстой (1956). Все достижения человечества, все непреходящие ценности его культурной сокровищницы – результат многих поколений, плоды созидания и мира (Юдин П.Ф.).

Возрождение этнокультур становится силой, дающей возможность выдержать кризис самобытности, порожденный глобализацией. Этническое возрождение рассматривается как одна из основных черт развития человечества в XXI веке.

На территории России много исторически сложившихся поликультурных регионов, где веками жили представители разных этнических и культурных групп (Поволжье, Башкортостан, республики Северного Кавказа, Краснодарский и Ставропольский края и многие другие). Живущие в этих регионах народы можно рассматривать как единую систему этнических групп, как некий надэтнический социальный феномен. В сходстве исторических судеб, образа жизни, культурного менталитета народов поликультурного региона заложены мощные основы для мирного, толерантного сосуществования.

В связи с этим активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания и развития личности в духе толерантности, уважения прав и свобод других людей. Ставятся задачи возрождения культурного потенциала каждого этноса и сохранения его посредством системы образования, ориентации содержания образования на сохранение и развитие этнических традиций в процессе учебно-воспитательной деятельности учреждений образования. В.М. Бехтерев писал, что «...прогресс народа, его цивилизация и культура завясят, прежде всего, от степени развития личности». Жизненные пути, личностные, творческие и профессиональные достижения выда-

ющихся личностей составляют конкретную почву теоретических акмеологических исследований (Деркач А.А., Зазыкин В.Г.).

В современности созрела объективная необходимость и реальные предпосылки для появления нового акмеологического научного направления – культурологической акмеологии воспитания. Ориентация на развитие данного направления дана в работах Н.В. Кузьминой, П.А. Сорокина, В.П. Бранского.

Культурологическая акмеология воспитания как направление акмеологии развивается на основе теории фундаментальной акмеологии (Н.В. Кузьмина), акмеологии управления (А.А. Деркач), психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), на теории развития и формирования психики ребенка в процессе взаимодействия со средой (В.И. Слободчиков), на исследованиях по личностно ориентированному образованию (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская); на социальную синергетику и теорию наций (В.П. Бранский), на концепцию о соотношении национального и общечеловеческого в социокультурной жизни общества; философские и этнографические исследования и этнологические теории; современные теории этноса и этнического развития (С.А. Арутюнов, В.П. Бранский, Л.Н. Гумилёв, Г. Гачев, Э.С. Маркарян, П.А. Сорокин, Н.Н. Чебоксаров, М. Мид); исследования по личностно ориентированному образованию (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская); на концепции использования народного опыта в развитии детей (Н.Ц. Биткеев, Г.Н. Волков, А.Ш. Гашимов, А.Э. Измайлов, О.Д. Мукаева, С.И. Фомина и др.).

Акмеология имеет дифференцированную структуру: акмеология образования (Н.В. Кузьмина, А.М. Зимичев и др.), акмеология профессионального развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, А.А. Реан, Л.Е. Варфоломеева и др.), спортивная ак-

меология (И.П. Волков), школьная акмеология, акмеология школьного образования (В.Н. Максимова, Н.П. Полетаева, Н.Е. Кузнецова, Ю.А. Гагин и др.), синергетическая акмеология (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский), лингвоакмеология (Л.И. Дубровина) и т.д.

Целью культурологической акмеологии воспитания является систематизация знаний об особенностях воспитания в достижении вершин отдельно взятого человека как представителя своего этноса и конкретного этноса в целом, с целью совершенствования, воспитания и образования человека и оказания помощи в достижении им вершин в физическом, духовном, профессиональном развитии, гуманизации данных процессов.

Задачи культурологической акмеологии воспитания как науки:

1. Научное обоснование культурологической акмеологии воспитания, разработка теории и методологии культурологической акмеологии, описание ее места в системе наук и в науке акмеологии, связь с другими науками.

2. Выявление закономерностей достижения вершин представителей разных этносов. Выявление общего и частного, присущего представителям разных этносов.

3. Поиск и систематизация субъективных факторов, анализ роли образования и воспитания в семье и общественных институтах для развития акмеологической личности.

4. Разработка акмеологических методов исследования и культурологических технологий в развитии личности. В акмеологии, как молодой науке, пока чаще используют общенаучные и психолого-педагогические методы.

5. Создание экспериментально-акмеологической модели воспитания культурологической личности. Создание акмеологических технологий продуктивного акмеологического развития личности.

Методологические задачи культурологической акмеологии воспитания:

1. Дифференциация нового направления от смежных наук.

2. Внутренняя интеграция культурологической акмеологии воспитания и фундаментальной акмеологии.

3. Соотнесение в культурологической акмеологии воспитания целостно психолого-акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев), индивидуально-личностного подхода с принципом детерминизма (С.Л. Рубинштейн), принципом деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев), принципом развития и сравнения.

4. Систематизация широкого спектра понятий культурологической акмеологии воспитания, раскрытия их содержания.

Культурологическая акмеология воспитания теснейшим образом связана с:

- философией, которая представляет систему идей, взглядов на мир и на место в нем человека; исследует познавательное, социально-политическое, ценностное, этическое и эстетическое отношение человека к миру, этноакмеологию (В.П. Бранский);

- акмеологией как фундаментальной наукой о процессах достижения вершин в развитии самосозидательной личности и общества. Акмеология трактуется как интегрально комплексная область человекознания, изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (Бодалев А.А., 1993, Деркач А.А., Кузьмина Н.В., 1993). Акмеология проводит комплексные исследования закономерностей и технологий достижения человеком высших акме-форм своей творческой, созидательной, духовно-преобразующей деятельности, синтезируя в процессе исследования знания различных наук о человеке (Максимова В.Н. Полетаева Н.М.);

- психологией, исследующей закономерности развития, механизмы и факты психического развития человека. Направлением психологии – этнопсихологией, изучающей национальные образы мира, культурную психологию этносов и психо-

логические особенности представителей определенного этноса;

- культурологией с целью понимания закономерностей развития культуры определенного этноса, как совокупности материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством. Общая цель культурологии состоит в изучении исторического опыта людей в установлении ими уклада собственной жизни: обычаев, законов, этикетных отношений, эстетических взглядов, нравственных установок личности, различного рода канонизированных деятельности и поведения (Романов Ю.И.);

- социологией как наукой, изучающей жизнь и деятельность людей, живущих в обществе как целостной системе и отдельных социальных институтах, социальных группах; отношениях личности и общества, закономерностях массового поведения людей.

Культурологическая акмеология воспитания основана на научных принципах. Применительно к культурологической акмеологии воспитания принцип детерминизма означает, что условия жизни, природная среда, социальные и политические условия определяют различия культурного менталитета и национальных особенностей разных народов. Согласно деятельностному подходу, традиционными для данной культуры формами деятельности определяют национальные особенности характера, культурный менталитет и культурологические паттерны поведения. Принцип развития в культурологической акмеологии воспитания понимается как ориентация на прогрессивное саморазвитие и самосовершенствование личности. Принцип сравнительности в анализе национально-психологических особенностей ориентирует на то, что национально-типическое познается только через сравнение с однотипными характеристиками представителей других наций и народностей.

Культурологическая акмеология воспитания – это научное направление, которое рассматривает культуру как одну из

определяющих составляющих акмеологии воспитания. Культурологическая акмеология воспитания представляет собой совокупность множества подходов, ни одно из которых в отдельности не представляет ее вполне.

Литература

1. *Бодалев А.А.* Акмеология как учебная дисциплина. – М.: РАУ, 1993.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.- СПб., 2004.
3. *Бромлей Ю.В., Подольный Р.Г.* Человечество – это народы. – М., 1990.
4. *Гачев Г.* Национальные образы мира: курс лекций. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.
5. *Деркач А.А., Кузьмина Н.В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993.
6. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. – СПб.: Питер, 2003.
7. *Кочетков В.В.* Психология межкультурных различий. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
8. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. – СПб., 2002.
9. *Максимова В.Н., Полетаева Н.М.* Акмеология последипломного образования педагога. Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004.
10. *Маслин А.Н.* Проблемы культурного сотрудничества в международных отношениях // Социологические проблемы международных отношений. – М.: Наука, 1970. – С.161.
11. *Романов Ю.И.* Культурология. – СПб.: Питер, 2006.
12. Современная этнопсихология: хрестоматия / под общ. ред. А.Е.Тараса. – Мн.: Харвест, 2003.
13. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. – М.: Наука, 1994.
14. *Толстой А.* О литературе. Статьи, выступления, письма. – М., 1956.
15. *Юдин П.Ф.* Разоружение и культура // Социологические проблемы международных отношений. – М.: Наука, 1970. – С. 317. ■

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ИСПЫТУЕМОГО В ПРОЦЕССЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

О.П. Кучина

Ключевые слова: профессионально важные качества, компьютерный тестовый контроль знаний, мотивация, когниция, интеллект, воля, поведение личности.

Современный этап развития общества характеризуется объединением усилий ряда стран в выявлении факторов, влияющих на результаты обучения. Уровень развития вычислительной техники и внедрение компьютеров в учебный процесс делают возможным автоматизацию тестового контроля знаний, обеспечивая мониторинг качества знаний.

В большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально важных качеств, их формированием и оценкой для профессиональной деятельности. Но никто не задумывается, что для испытуемого в процессе компьютерного тестового контроля знаний с помощью средств информационных технологий эти качества во многом зависят от профессиональных свойств, которыми он обладает.

Проблема определения профессионально важных качеств субъекта в психологической науке имеет колоссальное практическое значение, так как напрямую влияет на результаты деятельности и отражается в работах С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, П.К.Анохина, Л.С.Выготского, В.Д.Шадрикова и других.

По определению А.В. Баташева, И.Ю. Алексеевой, Е.В. Майоровой под профессионально важными качествами принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности [5].

В исследованиях В.Д. Шадрикова под профессионально важными качествами понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эф-

фективность деятельности и успешность ее освоения [23].

В.М. Львов профессионально важными качествами называет психологические, психофизиологические и физические характеристики человека, имеющие наибольшее значение для эффективного обучения и выполнения определенного вида профессиональной деятельности [15].

Профессионально важные качества (ПВК) личности в рамках отраслевой психологии рассматриваются в двух важнейших подходах. В первом исследователи изучают ПВК и отдельные индивидуально-психологические особенности, их взаимосвязи, влияние на успешность профессиональной деятельности (отечественные исследователи). Во втором типологическом подходе Э. Шпрангер и другие ученые ориентированы на изучение «профессионального типа личности» в профессиональной деятельности [28]. Таким образом, профессионально важные качества выступают в виде ведущих детерминант готовности испытуемого к профессиональной деятельности в процессе компьютерного тестирования и отражают степень их развития. Мера соответствия качеств испытуемого как субъекта деятельности ее актуальным требованиям к нему, а также его способность выполнять соответствующие трудовые функции во время тестирования, составляет модель профессионально важных качеств. С.И. Ожегов определяет модель как упорядоченную совокупность профессионально важных качеств [16].

Нами рассматривается психологическая модель, под которой понимается проектирование и конструирование искусственного аналога различных психических явлений и

лежащих в их основе нейрофизиологических и психических механизмов, через описание, опирается на сугубо психологические факты, которые получаются из интерпретации внешнего поведения субъекта. Данный аналог строится из теоретических умозаключений. Модель профессионально важных качеств испытуемого должна соответствовать требованиям компьютерного тестирования, необходимых для успешного выполнения, и включает в себя следующие компоненты:

1. *Мотивационный компонент.* Мотивационный компонент и его основное понятие «мотивация» рассматриваются отечественными психологами в разных аспектах: как устойчивое образование личности (П.К. Анохин, Л.И. Анциферова, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев и др.); как личностное развитие (В.Г. Асеев, А.А. Файзулаев и др.); в возрастном аспекте (Л.И. Божович, Р.С. Вайсман, В.С. Мухина и др.); в мотивации учебной деятельности (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов и др.); в поведении (И.В. Имедадзе, Д.Н. Узнадзе и др.).

По определению А.В.Петровского мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [18].

В.А. Ядов считает, что мотивация выступает как сложный акт, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решения [24].

К.А. Абульханова мотивацию рассматривает как источник достижения активности. Активность определяется индивидуальными особенностями личности, деятельностью (лично – значимой), направленностью, способностью преодолевать негативное. По ее утверждению, мотивация есть субъективные позиции, которые определяются борьбой мотивов отношения к задаче, путям ее решения. Среди видов личностной мотивации деятельности она отмечает значимость профессионально важных качеств при выяснении соответствия или несоответствия профессиональным требованиям. К видам личностной

мотивации она относит удовлетворенность достигнутыми результатами, реализация себя в деятельности, профессиональный интерес и мастерство, трудности переживаний и возможности их разрешения своими силами [2].

Структурной единицей мотивации являются мотивы. А.В. Петровский в понятие «мотив» включает: побуждение к действию и определяющий выбор направленности деятельности предмет, ради которого осуществляется действие; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [18]. Мотивы выполняют две функции: мотивы побуждают и направляют деятельность, придают ей смысл. В.И. Ковалев и В.Н. Дружинин выделяют в своем исследовании особые виды мотивов: актуальные и потенциальные. Актуальные мотивы фактически побуждают поведение и деятельность, потенциальные мотивы формируются у личности и находятся в готовности к будущей деятельности [11].

В настоящее время, когда в России идет процесс реформирования образования, проблема мотивации учебной деятельности является наиболее актуальной. Отечественные психологи рассматривают мотивацию по отношению к учебной деятельности. По свидетельству А. Анастаси и С. Урбиной, имеет место растущее признание роли мотивации учащихся в обучении; исследуются интересы и установки, когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неудачу, представления индивида о своих способностях и контролируемости средств и результата деятельности как показателей, существенно связанных и определяющих достижения в учебе и профессиональной деятельности [3].

С.Л. Рубинштейн указывает на рассмотрение учебной мотивации как вида активности, обусловленного спецификой учебной деятельности, совпадающей с трудовой деятельностью общими установками, но отличающейся смещением цели. То, что в трудовой деятельности является средством и способом труда, в учении яв-

ляется его целью. Познавательный интерес в учении признается ведущим [19].

Р.И. Цветкова утверждает, что мотивационная ценность деятельности проявляется в способности самовыражения, в применении своих возможностей и творчества [22]. Поэтому в последние десятилетия, в зарубежной психологии активно разрабатывается проблема мотивации достижения.

А. Карелин под мотивацией достижения понимает стремление субъекта к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, и она является одним из ядерных свойств личности [10].

Т.О. Гордеева утверждает, что конечное достижение или результат деятельности отражает совместное действие способностей к данному виду деятельности и способствующей мотивации деятельности, причем способности выступают в качестве необходимого условия эффективности деятельности, а мотивация – в качестве ее движущей силы, запускающей способности индивида [6].

Х. Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направлена на решение задач, приводящих к определенным результатам. Если постановка задачи не позволяет объективно увидеть результат, находится ниже или выше возможностей субъекта, если он не считает эталоны и нормы оценки деятельности обязательными для себя, если задача ему навязана или ее решение происходит без его участия, то о деятельности достижения речь может идти только в ограниченном смысле [21].

По мнению А. Бандуры, ключом к пониманию мотивации является не ценность успешного результата и не ожидание успеха, а уверенность в себе, точнее – вера в свои способности справиться с данным видом деятельности. Самоэффективность – ключевая детерминанта человеческого поведения. Он определяет ее как суждение людей о своих способностях организовать и

выполнять цели действий, требуемые для достижения установленных заранее результатов деятельности [4].

А. Анастаси и С. Урбина указывают на то, что в тестовых показателях учебных результатов мотивация сказывается на стремлении к достижениям, настойчивости, системе ценностей, умении освободиться от затруднений эмоционального порядка и другие характеристики, традиционно связываемые с понятием «личность» [3].

Таким образом, в психологии имеются разные подходы к объяснению феномена мотивации, и Л. Термен пришел к выводу, что мотивационные и личностные факторы выступают в качестве чрезвычайно важных детерминант высоких достижений выдающихся результатов, и выделил основные характеристики: настойчивость в достижении цели, целеустремленность, уверенность в себе, свобода переживаний относительно собственной неполноценности [26].

2. Когнитивный компонент. В психологической модели профессионально важных качеств испытуемого когнитивный компонент связан с понятием «интеллект». А.В. Петровский интеллект обозначает как относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида. Интеллект – это: общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; способность к решению проблем без проб и ошибок в уме [18].

В зарубежной психологии В. Штерн и Ж. Пиаже интеллект рассматривают как нечто связанное с мышлением и умозаключением [17]. Бине и Симон рассматривали его как достигнутый уровень психического развития, проявляющийся в показателях степени сформированности определенных познавательных функций (как вербальных, так и невербальных), а также степени усвоения определенных знаний и навыков [25].

Отечественные психологи в рамках теории деятельности исходят из принципа единства интеллекта и его связи с личностью, в зависимости от эмоционально-волевых особенностей. Современные тестологические теории интеллекта Л. Гуттмана, Дж. Керрола и А. Ягера сформировали прямо противоположные ориентации: с одной стороны, жесткое сведение интеллекта к особенностям тестового исполнения и, с другой стороны, чрезмерное размывание границ этого понятия за счет подбора примеров интеллектуального поведения.

Широкое распространение в последние годы получили теории интеллекта Ю.Г. Айзенка и Р. Стернберга. Стернбергу удалось выявить три наиболее типичные формы интеллектуального поведения: вербальный интеллект; решение проблем; практический интеллект [29]. Айзенк настаивает на том, что базой и источником развития интеллекта являются проявления ментальной скорости, которые обусловлены биологическими особенностями нервной системы субъекта, отвечающими за точность передачи нервных импульсов [1].

Следовательно, рассмотрев основные теоретические подходы, возможно выделение важных свойств интеллекта: уровневые свойства, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций и лежащие в основе процессов презентации действительности; комбинаторные свойства; процессуальные свойства; регуляторные свойства. Эти свойства обнаруживают себя в организации поведения, в регуляции эффективных состояний, а также в эффектах саморегуляции интеллектуальной активности субъекта.

3. *Эмоционально-волевой компонент.* В эмоционально-волевом компоненте профессионально важных качеств испытуемого ведущую роль играет эмоционально-волевая стабильность и развитые волевые качества, которые в отечественной психологии рассматриваются как подвижная, динамическая система (В.В. Богословский, В.А. Иванников, Е.П. Ильин и др.).

С.Л. Рубинштейн подчеркивает лишь связь воли и эмоций, но не их родство и тем более не тождество. Эти две сферы психики часто проявляют себя в повседневной жизни как антагонисты, в частности, когда воля подавляет всплеск эмоций, а иногда, наоборот, становится очевидным, что сильная эмоция подавила волю [19].

Е.П. Ильин рассматривает волевые качества как подвижную, динамическую систему, звенья которой могут по-разному соотноситься, связываться между собой. Он разделяет волевые качества на собственно волевые (простые – целеустремленность, длительность удержания побуждения волевого усилия, терпеливость, упорство, настойчивость) и морально-волевые (сложные – самообладание, смелость, выдержка, решительность) [8].

В.И. Селиванов рассматривает, волевой акт как борьбу разнонаправленных мотивационных тенденций, которые выполняют две взаимосвязанные функции – побудительную и тормозную. Побудительная функция обеспечивается активностью, которая порождает действие в силу специфики внутренних состояний субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия. Тормозная функция, выступающая в единстве с побудительной функцией, проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности. Личность способна тормозить пробуждение мотивов и выполнение действий, которые не соответствуют данной трудовой деятельности. В своем единстве две эти функции воли обеспечивают преодоление трудностей на пути к достижению цели. Если в этой борьбе берут верх непосредственные побуждения, то деятельность осуществляется помимо ее волевой регуляции [20].

Механизмом создания побуждения для преодоления препятствий В.И. Селиванов считает волевое усилие. Волевое усилие возникает не спонтанно, не произвольно, а под влиянием самостимуляции, которая проявляется в разных формах в зависимости от индивидуального опыта и харак-

тера преодолеваемых трудностей. Само-стимуляция, носящая на начальных этапах диффузный характер, с опытом становится все более дифференцированной, что позволяет направлять ее, в одних случаях, на усиление выполняемой деятельности, в других – на борьбу с факторами, мешающими осуществлению этой деятельности.

В соответствии со сложностью волевой деятельности многообразны различные волевые качества испытуемого: состояние сосредоточенности (Е.П. Ильин) [9, с.88]; решительность и самостоятельность (К.Н. Корнилов) [12, с.138]; сдержанность (Н.Д. Левитов) [14, с.294].

Таким образом, В.А. Иванников отмечает, что в основе волевой регуляции побуждения к действию лежит произвольная форма мотивации, где изменение побуждения достигается через изменение смысла действия, поэтому формирование волевых качеств неразрывно связано со всеми личностными мотивационными и когнитивными компонентами профессионально важных качеств испытуемого [7].

4. *Поведенческий компонент.* В поведенческий компонент входят психологические детерминанты личности, составляющие поведенческую вариативность, объясняемую влиянием скорее внутренних, нежели ситуативных факторов. С. Мадди утверждает, что поведенческая вариативность состоит из личностных переменных, ситуационных переменных и их взаимодействия [27]. Психологи, занимающиеся изучением личности (Р. Корсини), заявили, что личностные переменные лучше всего поддаются концептуализации как генотипы, выражающиеся в паттернах поведения [13]. Поэтому умеренные связи личностных переменных с конкретными формами поведения – это скорее правило, нежели повод для критики. Таким образом, формы поведения субъекта достаточно сложны и могут определяться одновременно несколькими личностными переменными. Исходя из этого, можно ожидать, что связь между конкретной переменной и конкрет-

ным образцом поведения в лучшем случае будет умеренной.

Следовательно, основной подход к моделированию профессионально важных качеств испытуемого в процессе компьютерного тестового контроля знаний связан с интеграцией выявленных в исследовании теоретических положений, описывающих данную модель, и упорядочивает результаты интеграции в логическую структуру. Предложенная модель является поливариантной и допускает различные вариации выбора компонентов структуры профессионально важных качеств испытуемого в зависимости от определенных условий проведения компьютерного тестового контроля знаний.

Литература

1. Айзенк Ю.Г. Проверь свои способности / Ю.Г. Айзенк – СПб.: Питер, 1993.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е международ. изд. – СПб: Питер, 2001.
4. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000.
5. Баташев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
6. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
7. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. – 1985. – № 3. – С. 47-55.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
9. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С. 88-112.
10. Карелин А. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность / А. Карелин – М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. – 300 с.
11. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – Т. 3. – С. 35-44.

12. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления / Ю.К. Корнилов. – Ярославль, 2000.
13. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
14. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
15. Львов В.М. Применение программ к группам высших должностей, подлежащих замещению офицерами, в процессе принятия кадровых решений: метод. пособие / В.М. Львов и др. – М.: Воениздат. – 2005. – 246 с.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. Яз., 1991. – 917 с.
17. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии. – М.: МГУ. 1986.
18. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 1985. – С. 528.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – Ч. 4
20. Селиванов В.И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. – Рязань, 1974. – 150 с.
21. Хекхаузер Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузер; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.
22. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности: монография / Р.И. Цветкова. – Хабаровск: Изд. ХГПУ, 2000. – 104с.
23. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.
24. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. А.А. Свенцицкий. – СПб.: Питер, 2000. – С. 76-93.
25. Binet, A., & Simon, TH. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Annee Psychologique*, 11, 191-244.
26. Eby J.W., Smutny J.F. (1990). A thoughtful overview of gifted education. New York; London: Longman.
27. Maddi, S.R. (1989). *Personality theories: A comparative analysis* (5th ed.). Chicago: Dorsey Press.
28. Spranger, E. (1928). *Types of men* (P.J.W. Pigors, Trans.) Halle: Niemeyer.
29. Sternberg, R.J. (1989). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

Р.Н. Агмалетдинова

Ключевые слова: мотивация общения, совершенствование речевой культуры, целевая мотивация, ситуативная мотивация, мотивация успеха, творческое саморазвитие, инструментальная мотивация, информационно-компьютерные технологии, эстетическая мотивация, национальная идентичность.

В современной методике утвердился коммуникативный подход к обучению родному языку. В качестве основной цели обучения при таком подходе выдвигается формирование умений и навыков речевого общения или коммуникации во всех ее видах (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Формирование навыков речевого общения невозможно без практического пользования языком. Как подчеркивал А. Леонтьев, компетентность в языке является результатом его применения и «только в результате активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка» [1, с.174]. То есть, реализация коммуникативного подхода возможна только в условиях деятельностного подхода к формированию коммуникативно-речевых умений и навыков. Поэтому организация активной речевой деятельности учащихся – одна из основных задач учителя.

Важнейшим стимулом для активизации речевой деятельности учащихся является мотив, который перерастает в потребность. По классификации П. Гурвича, к источникам создания мотивации при изучении иностранного языка относятся:

- целевая мотивация;
- мотивация успеха;
- эстетическая мотивация;
- инструментальная мотивация;
- страноведческая мотивация [2, с.167-168].

Каковы же источники создания мотивации при изучении родного языка? Рассмотрим на примере изучения морфологии татарского языка.

Морфология изучается учащимися среднего школьного возраста. Этот возраст характеризуется бурным ростом социального самосознания. Ведущей для данного школьного возраста является развернутая деятельность общения. Однако мотивационный компонент обучения родному языку определяется не только потребностью подростков в общении. Одна из основных слагаемых мотивации – необходимость совершенствования речевой культуры, воспитание сознательного отношения к учебной деятельности. Как пишет известный психолог А. Маркова, «школьники должны понимать для чего необходимо усвоение языка в целом, для чего важно усвоение какой-то отдельной конкретной темы, и за конкретными учебными упражнениями и заданиями должны видеть их конечное назначение – выход в общение. Так выстраивается последовательность или иерархия учебных задач: от общей учебной задачи курса к частным учебным задачам» [3, с.79].

В нашем случае, при изучении морфологии целевая мотивация основана на ясном осознании как конечной цели изучения татарского языка – формирование коммуникативной компетенции, так и цели изучения морфологии – формирование морфологических умений и навыков.

Необходимое условие целевой мотивации при изучении языковых средств – осознание их коммуникативной перспективы. Поэтому, как верно отмечает Н. Гез, «необходимо соблюдать нарастание прогрессии в речевых актах, которым и следует подчинять весь языковой материал... и в центре внимания должна находиться при этом функциональная особенность языко-

вых средств» [4, с.20]. Так, ознакомление с функциями частей речи предполагает рассмотрение грамматических категорий с учетом их предназначенности для целей коммуникации.

В нашем примере, при изучении прилагательных в центре внимания должна быть функциональная особенность относительных и качественных прилагательных различных степеней сравнения. Функциональная особенность прилагательных в том, что они играют главную роль в описании пейзажа, портрета, внешнего вида предметов, в характеристике внутреннего мира и особенностей поведения человека, в создании словесных образов. Поэтому нужно изучать прилагательные в неразрывной связи с их употреблением в речи, функцией речевой выразительности и эстетической функцией.

Сведения о коммуникативных функциях прилагательных активизируют интерес учащихся к их изучению. Особый интерес и активизацию речевой деятельности учащихся вызывают элементарные сведения о функциях речевой выразительности прилагательных, которые наряду с существительными, глаголами и местоимениями, играют существенную роль при создании текста. Так по нашим данным, в прозе татарских писателей на 500 слов приходится:

- у Г. Ибрагимова 137 существительных, 98 глаголов, 50 местоимений, 69 прилагательных;

- у А. Еники 132 существительных, 110 глаголов, 52 местоимения, 47 прилагательных;

- у Г. Хасанова 138 существительных, 105 глаголов, 47 местоимений, 48 прилагательных.

В поэзии на 500 слов приходится:

- у Г. Тукая 139 существительных, 115 глаголов, 57 местоимений, 43 прилагательных;

- у М. Джалиля 146 существительных, 131 глагол, 62 местоимения, 56 прилагательных;

- у Р. Валиевой 142 существительных, 126 глаголов, 65 местоимений, 49 прилагательных.

Наиболее активно использовал прилагательные классик татарской литературы, признанный мастер пейзажа Г. Ибрагимов. А. Еники с помощью прилагательных сумел передать внутренние переживания, духовный мир своих героев. Современный писатель Г.Хасанов очень ярко, эмоционально и с большой любовью описывает красоту природы, деревьев, трав, цветов, различных птиц и животных. Широко используются прилагательные и в эмоционально-насыщенной поэзии М. Джалиля. Умело использовал прилагательные великий татарский поэт Г. Тукай. Современная поэтесса Р. Валиева с помощью прилагательных смогла создать яркие словесные образы.

В учебной деятельности огромное значение имеет речевая активность, общение учащихся на каждом уроке. Для приближения учебного процесса к естественному речевому общению необходимо создавать такие ситуации, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации. Одним из средств создания ситуаций, способствующих возникновению мотива и потребности высказывания, являются ситуативные упражнения.

Ситуативные упражнения – это разновидность коммуникативных упражнений, которые способствуют реализации усвоенного языкового материала в ситуациях, приближенных к тем, которые встречаются в жизни. Особенность коммуникативных упражнений, как пишет Е. Быстрова, «состоит в том, что в них моделируются речевые ситуации – совокупность тех условий, которые вовлекают школьника в речевую коммуникацию» [5, с.8]. Учащиеся решают навязанную учителем речевую задачу. Когда перед учащимися ставится речевая задача, которую они не могут решить из-за слабого знания языковых средств, возникает проблемная ситуация. Такая ситуация помогает учащимся осознать необходимость усвоения неизвестных языковых средств, то есть способствует повышению мотивации изучения. Это очень важно при изучении грамматики, особенно морфоло-

гии, которая является наиболее сложным для учащихся разделом грамматики.

Огромное влияние на активность учащихся в учебной деятельности оказывает мотивация успеха. Согласно теории мотивации достижения успехов в различных видах деятельности, основателями которой являются американские ученые Д. Макклелланд, Д. Аткинсон и немецкий ученый Х. Хекхаузен, у человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Мотивированные на успех люди ставят перед собой положительную цель и проявляют большую настойчивость в ее достижении. Отдаленная во времени цель способна стимулировать их деятельность [6, с.487-489].

Для повышения мотивации изучения родного языка необходимо, чтобы успехи учащихся были по достоинству оценены не только учителем, одноклассниками, но и учащимися других классов, родителями. С этой целью нужно проводить всевозможные конкурсы творческих работ, презентации, предметные недели, где учащиеся смогут продемонстрировать успехи в практическом овладении родным языком. Участие в конкурсах способствует также творческому саморазвитию учащихся. Как отмечает В. Андреев, «процесс творческого саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности): и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевою». И он «существенно ускоряется, если личность достаточно мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником» [7, с.489-491].

Стремление к творческому саморазвитию повышает мотивацию изучения родного языка.

В целях усиления мотивации изучения родного языка, активизации познавательной деятельности, необходимо также организовывать проектную деятельность учащихся. По мнению К. Поливановой

«проектная деятельность – ведущая деятельность учащихся подросткового возраста, так как эта деятельность является абсолютно необходимой для нормального хода развития подростков» [8, с.67].

Огромное значение при работе над совместными проектами имеет возможность каждому ученику максимально выразить себя в том виде работ, который является любимым и наиболее результативным. Как верно отмечает Е.Соловова, «исходя из особенностей работы мозга, темперамента, видов памяти и других аспектов индивидуальных различий, каждый ученик имеет свои любимые виды работ» [2, с.168]. В этом состоит суть инструментальной мотивации.

Существуют различные типы проектов, и учитель должен учитывать целесообразность их использования в учебном процессе. Например, при обучении именам прилагательным, учитывая их текстообразующую роль и функцию речевой выразительности, наиболее целесообразно использовать литературно-творческие проекты. Такие проекты направлены на создание реального речевого продукта.

Особенность литературно-творческих проектов заключается в том, что их структура подчиняется конечному результату. Поэтому необходимо заранее продумать и составить структуру оформления результатов проекта. Это значительно облегчает подбор учащихся с учетом их творческих возможностей.

Литературно-творческий проект выполняется в несколько этапов. На первом этапе класс делится на 5 групп, каждая из которых выполняет свой объем работ:

- 1) подбор стихов татарских поэтов по теме;
- 2) подбор фотографий и рисунков по теме;
- 3) создание словаря по теме, подбор эпитетов, словосочетаний;
- 4) подбор фразеологизмов по теме;
- 5) подбор пословиц и поговорок по теме.

Группы подбираются в зависимости от индивидуальных предпочтений и творческих возможностей учащихся.

Результаты первого этапа оформляются в виде печатного сборника стихов и сборника пословиц и поговорок по теме. Для удобства дальнейшего пользования их можно объединить в один сборник. На этапе подготовки к написанию сочинения учащиеся могут воспользоваться этим сборником. Таким образом, оформление результатов первого этапа служит дидактическим материалом для следующего этапа.

На втором этапе проводится конкурс на лучшее сочинение по теме с обязательным объявлением итогов и награждением победителей. Лучшие сочинения печатаются в сборниках, а также на страницах школьной печатной газеты, зачитываются на общешкольных мероприятиях.

Для более объективной оценки сочинений в состав жюри конкурса входят не только учителя, но и учащиеся-старшеклассники. При оценке сочинений учитывается умение использовать для создания яркого, образного текста и выражения своего отношения имена прилагательные, синонимы, антонимы, фразеологизмы, пословицы.

Участие в конкурсе сочинений дает возможность продемонстрировать свои успехи в практическом овладении татарским языком, стимулирует творческую активность учащихся, повышает мотивацию изучения родного языка.

Использование метода проектов в процессе преподавания родного языка позволяет также на практике реализовывать личностно-ориентированный подход к обучению. По мнению Е. Полат, «личностно-ориентированный подход к обучению относится к гуманистическому направлению в педагогике, так как в центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания» [9, с.4]. При таком подходе учитываются личностные интересы школьников, их индивидуальные особенности и создаются предпосылки для большей результативности обучения.

В процессе преподавания татарского языка все чаще стали применяться информационно-компьютерные технологии. Компьютер используется для создания печатных текстов, презентаций, как источник получения информации и канал общения. Перспективным является использование компьютера в качестве тренажера, помогающего учащимся овладеть аспектами языка. Включение в лингводидактический процесс электронных учебников, словарей повышает уровень преподавания; дает возможность повысить самостоятельность обучения, в первую очередь при выполнении домашних заданий с компонентами проверки правильности их выполнения; позволяет быстро и эффективно оценивать знания учащихся.

Учитывая это, нами была создана компьютерная программа, включающая ряд упражнений, направленных на формирование лексических, орфографических, морфологических и синтаксических умений и навыков; на развитие догадки по контексту, а также тест для контроля уровня знаний учащихся. Эта программа осуществляет проверку правильности выполнения упражнений, и компьютер выдает сообщения о допущенных ошибках. В случае неправильного выполнения упражнения, учащиеся могут обратиться к электронным таблицам, в которых изложены сведения о прилагательных, повторить теоретический материал и выполнить упражнение повторно.

Использование компьютера в учебном процессе позволяет осуществлять дистанционное обучение, дает возможность учащимся самостоятельно изучить пропущенную тему, осуществлять самоконтроль; способствует усилению мотивации учебной деятельности, поскольку современные учащиеся любят работать за компьютером.

В последние годы кабинеты стали оснащаться интерактивными досками, и на повестке дня встал вопрос их активного применения.

Для использования в учебном процессе интерактивной доски нами была разрабо-

тана электронная книга «Изучаем имена прилагательные», представляющая собой сборник таблиц и упражнений для обучения именам прилагательным татарского языка.

Весь теоретический материал по именам прилагательным, который должны усвоить учащиеся, наглядно представлен в цветных электронных таблицах. Они могут быть использованы для объяснения нового материала, повторения правил в процессе работы над ошибками, для самостоятельного изучения учащимися теоретического материала.

Большинство разработанных нами упражнений представляют собой связный текст с многоточиями вместо пропущенных букв, аффиксов или слов. При разработке упражнений мы использовали основное преимущество интерактивной доски – возможность перемещать объекты. Каждое слово, которое дано для справки (буква, аффикс), было напечатано как рисунок-текст. При выполнении упражнений учащиеся могут перемещать их в нужное место, если же допустят ошибку – переместить обратно. Для наглядности слова, буквы или аффиксы, подставляемые вместо многоточий, выделены красным цветом.

Выполнение упражнений на интерактивной доске обеспечивает наглядность, позволяет опросить за урок большее количество учащихся и более эффективно использовать учебное время, так как отпадает необходимость писать мелом на доске текст упражнения. А самое главное – повышает мотивацию изучения такого сложного раздела как морфология, активизирует учебную деятельность, так как учащиеся любят работать с интерактивной доской.

Необходимо также отметить большие возможности компьютера и интерактивной доски с точки зрения повышения качества используемых видео сюжетов, музыки, слайдов, схем; и с точки зрения эстетической мотивации. Эстетичным должно быть и оформление кабинета, оформление записей в рабочих тетрадях, в тетрадях для

правил и в тетрадях для творческих работ учащихся.

При изучении родного языка одной из главных составляющих мотивации является осознание этнической идентичности, основными факторами которой являются язык и культура. Становление этнической идентичности, согласно Ж. Пиаже, проходит четыре этапа. На первом этапе, в 6-7 лет, еще до поступления в школу, ребенок приобретает фрагментарные и несистематизированные знания о своей этнической принадлежности. На втором этапе, в 8-9 лет, ребенок уже четко осознает свою национальную принадлежность, идентифицирует себя со своим народом на основании таких маркеров, как язык, национальность родителей. Формирование этнической идентичности в полном объеме, когда ребенок начинает узнавать особенности культуры своего народа, его историю происходит на третьем этапе в 10-11 лет. На четвертом этапе, в подростковом возрасте, начинает формироваться этническое самосознание.

Н. Лебедевой был открыт следующий социально-психологический закон: «в нормальных социально-исторических условиях этническое сознание человека строится на основе тесной внутренней связи между позитивной этнической идентичностью и межэтнической толерантностью» [10, с.177]. То есть, позитивное принятие себя (идентичность), способствует позитивному принятию других (толерантность) и наоборот, позитивное принятие других способствует позитивному отношению к себе.

Учащиеся изучают морфологию татарского языка в возрасте 10-12 лет, когда у них формируется национальное самосознание. Одна из задач учителя – формирование позитивной этнической идентичности и воспитание чувства любви к родному языку. Любовь к родному языку – это неотъемлемое свойство языковой личности, одна из обязательных ее характеристик. Она является сильнейшим стимулом к изучению татарского языка как родного.

Таким образом, к источникам развития мотивации при изучении родного языка относятся:

- мотивация общения;
- мотивация совершенствования речевой культуры;
- целевая мотивация;
- ситуативная мотивация;
- мотивация успеха;
- мотивация творческого саморазвития;
- инструментальная мотивация;
- эстетическая мотивация;
- мотивация использования информационно-компьютерных технологий;
- мотивация осознания национальной идентичности.

Для реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению родному языку необходима интеграция педагогических условий развития мотивации: обновление содержания образования, совершенствование методов обучения, применение информационно-компьютерных технологий, организация проектной деятельности учащихся, создание ситуации успеха и благоприятной обстановки на уроке, проведение всевозможных конкурсов творческих работ учащихся.

Литература

1. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2005.
2. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2003.
3. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1994.
4. *Гез Н.И.* Формирование коокоммуникативной компетенции как объект зарубежных исследований / Н.И. Гез // Иностраный язык в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-23.
5. *Быстрова Е.А.* Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
6. *Немов Р.С.* Психология. В 3 ч. Ч. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2004.
7. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
8. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008.
9. *Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностраный язык в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.
10. *Крылов А.А.* Психология / А.А. Крылов. – М.: Проспект, 2005.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Боровикова

Ключевые слова: эмоция, нравственность игры, творчество, педагогические условия.

Система дошкольного образования Чувашской Республики представлена 398 дошкольным образовательным учреждением и 34 учреждениями «начальная школа – детский сад», которые посещают 51,3 тысячи детей, что составляет 68,3 процента всех детей в возрасте 1-6 лет. Расширяется практика реализации программ дошкольного образования в общеобразовательных школах и группах кратковременного пребывания детей. В настоящее время при 175 школах функционируют дошкольные группы. Для детей, не посещающих детские сады, открыто 166 групп кратковременного пребывания. В помощь семьям, воспитывающим детей дома, во всех районах и городах созданы консультационные пункты.

196 детских садов (46%) используют в своей работе компьютерные технологии, реализуют программы нового поколения («Радуга», «Детство», «Развитие», «Школа – 2100» и др. В 280 (65 %) дошкольных учреждениях воспитательно-образовательный процесс организован на русском языке, в 146 (34%) – чувашском, в 4 (1%) – татарском. 90 процентов детей старшего дошкольного возраста охвачены различными формами предшкольной подготовки. Воспитание и обучение детей осуществляют 5816 педагогов [1].

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет. Но они имеют непреходящее значение. В этом возрасте развитие ребенка идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа младенец превращается в относительно самостоятельную, активную личность. Он начинает осознавать свое «Я», оценивать себя объективно, управлять своим поведением и деятельностью, предви-

деть ее результат и контролировать выполнение. Усложняется эмоциональная жизнь дошкольника: обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства. Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает сопереживать, различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, сочувствовать литературному герою, разыгрывать, передавать в игре, общении различные эмоциональные состояния, соблюдать правила поведения.

В связи с этим формирование «умных» эмоций, коррекцию недостатков эмоциональной сферы, привитие нравственных норм поведения, мы рассматриваем в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач воспитания дошкольников.

По нашим данным, в период психологической адаптации ребенка к школе у 47% первоклассников г. Чебоксары возникают страхи, срывы, заторможенность, а у других, наоборот – развязность и суетливость. У части детей отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память и внимание, культура общения. Мы считаем, что самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, нравственного развития, снятия заторможенности, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Игра является для детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности. Именно в игре происходят главные изменения в психике ребенка, его нравственных качеств, развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой высшей ступени его развития. В условиях домашнего воспитания игра – творчество самих детей. Взрослые здесь ограничиваются или категорическим запретом: «Сиди дома, не высовывайся!», и ребенок

вынужден «вариться в собственном соку», или снисходительным разрешением: «Ну, идите, поиграйте!» Следовательно, единственным руководителем в такой свободной (домашней) игре выступает или заводила – более смысленный, чем остальные дети, или игрушка – самодельные свистульки, лук, мячик, колесо, разноцветные стеклышки и т.д., а иногда и «магазинная» игрушка.

В дошкольном учреждении центральным стержнем детских игр является воспитатель. Он – организатор игр, главный заводила. В табл. 1 представлен перечень разнообразных видов игр и соответствующих игровых упражнений, применяемых педагогами в целях эмоционального и нравственного развития личности дошкольника.

Таблица 1

Виды игр	Функции игры в формировании нравственной, эмоциональной сферы личности дошкольника	Основные игровые упражнения
Рольевые игры	Реальная практика смены позиций. Преодоление детского эгоцентризма. Развитие мотивационно-потребностной, эмоциональной, нравственной сфер	«Добрый волшебник», «Хороший друг», «Вежливый зайчик», «Щедрый хомячок», «Злая собака», «Отзывчивая девочка», «Я жалею бездомного котенка»
Сюжетно-ролевые игры	Развитие мотивов нравственного поведения. Развитие социальной компетентности ребенка, овладение социальными образцами и нормами. Преобразование аффективно-когнитивной карты социального мира. Развитие активности ребенка в освоении нравственного опыта	«Мишуткина семья». «Незнайка в детском саду» и др.
Игры с правилами (интерактивные)	Развитие произвольности поведения	«Вежливый ручеек», «Передай подарок другому», «Цепочка», «Петушинный бой», «Курица и цыплята»
Игры с куклами	Моделирование нравственных отношений, нравственных чувств и поведения	Игра «Шесть кукол»
Режиссерские игры с заданным сюжетом (сказки) или мнимой ситуацией с использованием мелких игрушек	Моделирование нравственных отношений и нравственных чувств и поведения	Сказки «Три поросенка», «Лягушка-путешественница», «Золушка», «Снежная королева», «Дюймовочка», «Волк и семеро козлят», «Три медведя», «Аленький цветочек»
Дидактические игры с обучающей ролью взрослого	Формирование нравственных знаний, знакомство с этическими категориями, трансляция нравственных образцов	Дидактическая игра-путешествие «Волшебный источник». Игры-загадки: «Можно-нельзя», «Хорошо-плохо», «Доброе-злое»
Игры-драматизации	Развитие активности ребенка в освоении нравственного опыта. Развитие поведенческой пластичности, возможность поиска и приобретения новых стратегий нравственного поведения	В гостях у Правды и Лжи, «Мальчик-девочка наоборот», «Вежливые дети», «Синие листья», «Бабушка заболела», «Притвора», «Иван-Батыр» «Зеркало», «Кто поможет маме?», «Равнодушный медвежонок»
Ситуационные игры, поведенческие тренинги, нравственные этюды	Решение моральных дилемм. Формирование нравственных привычек, единство слова и дела	«Незаконченные истории», «А как бы ты поступил?», «Правильное решение», «Выбор действием», «А, ну-ка, попробуй!»

Так, например, дидактические игры для нас ценны тем, что содержат множество повторяющихся ситуаций, которые помогают детям описать собственные действия на чувашском и русском языках. Особое значение в структуре дидактической игры имеет игровое действие, целью которого является создание игровой ситуации и игровых взаимоотношений между детьми. В некоторых играх игровое действие отсутствует, по структуре и содержанию они подобны беседе или упражнению. Дидактическая игра становится такой благодаря наличию в ней игровых моментов: загадок, движений, элементов ожидания и неожиданности, соревнования, разыгрывания, шуток, сюжета, ролей и использованию различных персонажей. Например, дидактическая игра-путешествие «Волшебный источник», игры-загадки «Можно-нельзя», «Хорошо-плохо», «Доброе-злое» помогают усвоению нравственных знаний, знакомить с этическими категориями, транслировать нравственные образцы.

В своем опыте мы стремимся к тому, чтобы в лексическом запасе наших детей были наиболее характерные для диалогической речи разговорные средства. Для реализации этой задачи на занятиях успешно используем *сюжетно-ролевые игры* «Мишуткина семья», «Незнайка в детском саду» и др. Эти игры, проводимые нами на родном языке, развивают речевые умения и навыки детей, демонстрируют реальность изучаемого языка как средства общения. При правильном подборе игр с учётом возрастных особенностей, правильной организации последующей деятельности детей игры оказывают огромное воспитательное воздействие на ребёнка и развивают его творческие способности, мотивы нравственного поведения, социальной компетентности, способствуют овладению социальными образцами и нормами.

Дети дошкольного возраста очень любят *народные хороводные и подвижные игры, в которых преобладают считалки*. При проведении игровых занятий мы часто

используем считалки. Они являются тренировочными упражнениями, в нетрадиционной форме позволяют организовать работу над лексикой, грамматикой, произношением, развивают речевые умения. Считалки учат вслушиваться в слово, играть со словами. Практика показывает, что дети легко запоминают и используют считалки в своей речи. Быстрому запоминанию способствует повторяемость предложений, слов, отдельных слогов и звуков. В нашем опыте игра со словами, звуками выступает необходимым условием овладения родным языком, приобщения к традиционной культуре народа.

Большой интерес у дошкольников вызывает *драматизация народных сказок* на чувашском языке. Дети активно изучают народные сказки, вникают в нюансы характера действующих лиц, с желанием распределяют роли и учат ее текст. Показ сказки – драматизации родителям, младшим воспитанникам групп детского сада, гостям для дошкольников является праздником. Такие мероприятия положительно влияют на развитие родной речи, творческих способностей, коммуникативных навыков, формируют ответственное отношение к окружающему миру, людям.

Театрализованная игра позволяет ребёнку психологически сблизиться с героем сказки, пережить его победы и поражения, счастье и беду, что раздвигает границы жизненного опыта, обогащает его. Как показывает опыт, в театрализованных играх дети могут в определенных рамках изменить отдельные моменты сюжетной линии, найти бескомпромиссные варианты в затруднительных ситуациях, восстановить справедливость. Все хорошее, что пережили во время чтения художественного произведения, ребята могут реализовать в театрализованной игре, проявить свою активность, преданность, отзывчивость.

Социально-психологические особенности детей дошкольного возраста предполагают стремление ребенка участвовать

в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, а также время от времени возникающую потребность в уединении. При этом для обеспечения оптимального баланса совместной и самостоятельной театрализованной деятельности детей в каждой возрастной группе нами в детском саду были оборудованы театральная зона, уголок сказки, а также «тихий уголок», где ребенок может побыть один и прорепетировать какую-либо роль перед зеркалом или еще раз просмотреть иллюстрации к спектаклю и т.д.

Театрализованные игры в нашем опыте выполняют одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции и ни в коей мере не сводятся только к подготовке выступлений. Их содержание, формы и методы проведения способствуют достижению трех основных целей: развития речи и навыков театрально-исполнительской деятельности; создания атмосферы творчества; социально-эмоционального развития детей.

Игры помогают нам формировать у детей опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей всегда имеет нравственную направленность. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное эмоциональное отношение к добру и злу. В исследованиях, научных трудах известных ученых и педагогов Л.М. Аболина [2], М.Р. Битянова [3], Г.Н. Волкова [4], Н.В. Мельниковой [5], Г.К. Селевко [6], Т.И. Чирковой [7]. и др. подчеркивается, что нельзя детей научить правде, добру без постоянного формирования у них понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», «добро» и «зло», нельзя научить ребенка стремиться к защите правды и добра, не сформировав у него эмоциональное отрицание, эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе, в людях, в произведениях искусства.

Театрализованная игра позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа, помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость, негативизм по отношению к другим детям, принять их как партнеров. Этому способствует создание в игре таких условий, которые позволяют ребенку войти в роль, передать образ персонажа, изобразить своего героя, выразить свое определенное отношение к нему.

Обращение к играм на темы сказок помогает нам перестроить эмоциональный опыт негативного отношения наших детей к сверстникам, нарушающим нормы поведения. Подготовка к театрализованной игре в нашем опыте проходит несколько этапов: выразительное чтение произведения; беседа, поясняющая и выясняющая понимание не только содержания, но и отдельных средств выразительности; рассмотрение иллюстраций в детских книгах, видеофильмов; анализ эмоциональных состояний персонажей; этюды (упражнения) с импровизированным текстом: например, попроситься в теремок как лягушка или медведь (русская народная сказка «Теремок»), после чего педагог спрашивает, кто из них был более похожим по голосу и манерам на этих персонажей; разыграть диалог двух персонажей (проговаривая слова и действуя за каждого).

В старших группах для обучения детей средствам речевой выразительности мы используем более сложные упражнения: произносить с разной интонацией самые привычные слова или изменять смысл фразы путем перестановки логического ударения.

Выполнение таких упражнений закономерно приводит к необходимости ознакомления детей с основными эмоциональными состояниями личности (радость, печаль, страх, удивление, злость и др.) и способами их невербального и вербального выражения. Значение этой работы усиливается тем, что без глубокого понимания эмоционального состояния и способов его

внешнего проявления невозможна выразительность речи.

Решению этой задачи способствуют задания типа «разные настроения» (по карточкам-пиктограммам), разыгрывание отдельных маленьких сценок, где необходимо подчеркнуть особенности ситуации мимикой.

Особое внимание детей мы обращаем на связь между настроением и особенностями вербальной и невербальной выразительности, для чего используем упражнение «говорящие картинки» – рассказы по схематичным картинкам, которые рисуются в ходе совместного обсуждения или когда один ребенок рассказывает, а другие разыгрывают роли с использованием невербальных средств выразительности.

Развитию уверенности в себе и социальных навыков поведения способствует такая организация театрализованной игры, когда каждый ребенок имеет возможность проявить себя в какой-то роли. Для этого используем разные приемы: выбор детьми роли по желанию; назначение на роли наиболее робких, застенчивых детей; распределение ролей по карточкам (дети брали из рук педагога любую карточку, на которой изображен персонаж); проигрывание ролей в парах.

В театрализованных играх, например, таких как «А мы просо сеяли», «Каравай» наши дети обучаются языку эмоций и чувств, учатся понимать другого человека, связывать между собой чувства и мораль. Как показывает опыт, использование театрализованной деятельности в целях формирования выразительности речи и социально-эмоционального развития ребенка

становится возможным при выполнении следующих условий: единства социально-эмоционального и когнитивного развития; насыщении этой деятельности интересным и эмоционально значимым для детей содержанием; постепенности и последовательности ознакомления с разнообразными вербальными и невербальными средствами выразительности, нормами поведения; наличия интересных и эффективных методов и приемов работы с детьми; совместного участия в данном процессе детей и взрослых (педагогов и родителей).

Литература

1. Концепция дошкольного образования Чувашской Республики до 2008 г. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2008. – 14 с.
2. *Аболин, Л.М.* Источники духовно-нравственного развития личности / Л.М. Аболин; отв. ред. Л.М. Попов // Психология в Казанском университете: сб. науч. тр. – Казань, 2004. – С. 159-172.
3. *Битянова, М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
4. *Волков, Г.Н.* Чувашская этнопедагогика. Изд-е третье / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Фонд И.Я. Яковлева, 2004. – 488 с.
5. *Мельникова, Н.В.* Методология исследования нравственной сферы личности дошкольника / Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова // Вест. Курган. гос. ун-та. – 2007. – Вып. 3, № 2 (10). – С. 39-46.
6. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. *Чиркова, Т.И.* Теоретические основы дошкольной педагогической службы: дис. ... д-ра психол. наук / Т.И. Чиркова. – М., 1999. – 431 с.



ОСОЗНАННОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К НЕГАТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С.П. Иванова

Ключевые слова: юношеский возраст, психологическая устойчивость личности, ответственность, осознанность.

Одной из важных проблем современного информационного общества является формирование психологической устойчивости личности к негативным воздействиям социальной среды, вызывающим ее деструктивные изменения (алко-, нарко-, интернетзависимость и др.). Юношеский возраст считается решающим периодом в процессе перехода от зависимого, управляемого детства к взрослой самостоятельности, позволяющей более дифференцированно относиться к различным воздействиям социальной среды. По мнению В. Аршиновой, в юношеском возрасте формируется психологическая безопасность личности: помимо психофизиологического, эмоционального, когнитивного, поведенческого аспекта, формирующихся в детском возрасте и отражающих стрессоустойчивость личности, а также прообраза профессиональной деятельности, обеспечивающего психологическую устойчивость подростков, у юношей и девушек формируется аспект устойчивости в общении и содействии, что составляет основу психологической культуры в молодости и далее – в зрелом возрасте [1]. Вместе с тем большинство исследователей ранней юности считают, что как бы ни были молодые люди интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают ввиду отсутствия опыта реальной практической и духовной жизни среди других людей (Б. Волков, И. Кон, Ф. Райс, Х. Ремшмидт, Э. Эриксон и др.). Кроме того, именно в

юности пробуждаются чувства, стремление к другому полу, которое может затмевать сознание молодого человека, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации.

Важнейшей составляющей психологической устойчивости личности к негативным воздействиям социальной среды являются осознанность и ответственность за свое поведение. Понятие ответственности является достаточно многогранным. Так, в «Словаре современного русского литературного языка» «ответственность» определяется как «возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия» [10, стб.1271-1274]. Такая трактовка ответственности затрагивает конечный этап деятельности субъекта и выполняет функцию контроля и возложения вины.

В Философской энциклопедии отмечается, что ответственность человека составляют «границы долга, способность человека к выполнению долга и условия его правоты или виновности» [5, с.102-103]. Важным тут оказываются не конечные этапы деятельности субъекта, а, наоборот, начальные ее стадии, причем ответственность отражает пределы долга. Другой существенный момент – учет возможностей, условий выполнения индивидом своих обязанностей. В этике основой для определения ответственности личности является возможность (наряду с необходимостью)

* Статья написана по проекту, выполняемому при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ и Федерального агентства по образованию в рамках целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009 г.» и проекта «Разработка научно-методического обеспечения реализации стратегий поведения и жизненных навыков молодежи, обеспечивающих устойчивость по отношению к негативным социальным влияниям» (рег. № 2.2.3.3/4199).

реализовать нравственные требования: «Ответственность – это соответствие моральной деятельности личности ее долгу, рассматриваемое с точки зрения возможностей личности» [11, с.229]. В философском словаре «ответственность» трактуется как «категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [13, с.267]. Как видим, какие бы стадии деятельности не рассматривались, ответственность всегда связана с субъектом, наличие которого требует указания и ее объекта – того, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Этим самым в понятии ответственность выделяются две стороны – объективная и субъективная. Из связи субъекта и объекта ответственности возникает временная перспектива понятия: ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный аспект.

В психологии понятие ответственности также рассматривается в нескольких аспектах: один из них исторически идет от коллективной к индивидуальной ответственности, другой – от внешней к внутренней, осознанной, личностной ответственности. По выражению Ж. Пиаже, первый аспект можно было бы назвать вектором индивидуализации, а второй – вектором одухотворения (спиритуализации) ответственности [18, с.318-319]. С «одухотворением» ответственности появляется третий вектор развития понятия – ответственность не только за прошлое, но и за будущее, что является результатом способности субъекта осознать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидеть последствия собственной деятельности. Таким образом, центральная тенденция эволюции ответственности проявляется в возникновении дополнительного внутреннего механизма контроля. Следствием этого является перенос ин-

станции, перед которой субъект держит отчет, с внешнего уровня на внутренний: становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия прежде всего перед самим собой.

Выступая как средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, ответственность отражает отношение к должному самого субъекта, его готовность осуществлять должное, которое субъект выполняет по своему усмотрению, сознательно и добровольно. Цель контроля – установление пределов ответственности. Мера ответственности обуславливается разнообразными факторами, объективными и субъективными условиями, сопутствующими тому или иному виду деятельности. В качестве объективного критерия оценки деятельности субъекта выступает обоснование ответственности путем выявления должного, заданного в большей мере извне исходя из интересов той или иной социальной общности людей. Предпосылкой ответственности является возможность выбора, т.е. сознательного предпочтения определенной линии поведения при наличии по меньшей мере одной, а то и нескольких альтернатив, часто в конфликтной ситуации, когда сталкиваются собственные и чужие интересы, интересы личности и общества. Ситуация выбора осложняется как противоборством потребностей «нужды» и «роста», так и конкурирующими равнозначными и однотипными потребностями, поэтому чаще всего выбор – это не предпочтение одной возможности, но скорее подавление другой, что обеспечивает высвобождение первой. Отсюда следует, что личность несет ответственность не только за выбранное, но и за отвергнутое, нереализованное ею.

В юности человек впервые ставится перед сознательным выбором жизненного пути [3, 6, 9]. Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Поиск себя и личностное самоопределение неразрывно связаны с форми-

рованием системы нравственных представлений об общих принципах и основах бытия, жизненной философии молодого человека, осознанием себя частицей, элементом социальной общности, выбором своего будущего социального положения и способов его достижения. Важным конструктивным элементом, стимулирующим формирование нравственности, является рефлексивное сознание, связанное с определенной степенью свободы от среды. Юношеская рефлексия, с одной стороны, есть осознание собственного «Я», а с другой – осознание своего положения в мире. Определение себя в мире идет в виде диалогов: с собой, с окружающими людьми, с миром в целом. Хотя этот самоанализ часто бывает иллюзорным, сама потребность в нем – предпосылка целенаправленного воспитания самого себя как ответственной личности. «С каждым выбором личность как бы заново подтверждает (сверяет, проверяет «на прочность») неизбежность своей жизненной позиции. Поэтому любой выбор в юности есть для личности проблема выбора своего «Я», а последняя оборачивается для человека неизменно проблемой «быть или казаться», «быть или не быть». Следовательно, и ответственность, принятая им, различна: «быть» означает быть личностью, отстаивать свои жизненные позиции и нести за них ответственность; «казаться» подразумевает отказ от своей непосредственной ответственности» [8, с.22].

Социальная ответственность рассматривается психологами как комплексное свойство, отражающее прежде всего склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия [8, 14]. В юности связь социальной ответственности личности и ее реального поведения неоднозначна. Знание нравственных норм и правил облегчает человеку принятие верного решения,

но гипотетические или заимствованные из художественной литературы примеры и реальные жизненные ситуации, с которыми приходится сталкиваться юношам и девушкам, – далеко не одно и то же. Рельефнее всего эти противоречия и трудности проявляются в формировании жизненной перспективы, отношения к труду и морального сознания [3, 4, 6]. Исследования показывают, что в своих ожиданиях в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия притязания юношей и девушек зачастую завышены: они ждут слишком много или слишком быстро; желание больше иметь и получать не сочетается с психологической готовностью к более трудному, квалифицированному и производительному труду. Эта иждивенческая установка социально опасна и чревата личными разочарованиями. Один из главных показателей морально-психологической зрелости человека – способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды. Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей (Е. Головаха, И. Кон, Ф. Райс и др.). Единственное средство снять это противоречие – творчески преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир. Осознавать ответственность – значит осознавать творение самим собой своего «Я», своей судьбы.

Субъективный аспект ответственности, т.е. ее отражение в сознании личности, изучается в рамках исследования процессов каузальной атрибуции. Согласно концепции Хайдера [15] любое событие, воспринимаемое человеком, есть аддитивная функция двух действующих сил: силы окружения и личностных ресурсов субъекта. В результате формула любого жизненного события приобретает такую структуру:

событие = силы окружения + (возможность + мотивация)
--

Самым важным из решений человека является оценка им того, в какой степени за возникновение данного события ответственны интернальные, а не средовые силы, поскольку любой субъект ответствен только за те последствия поступка, которые причинены им лично. Чтобы правильно определить причину, информация должна подвергнуться проверке по трем критериям – *подобия* (так же ли реагируют другие люди в таких же ситуациях), *постоянства* (так же ли субъект реагирует на другие ситуации) и *отличия* (как человек реагирует на похожие ситуации) [16]. Истинно причинное суждение формируется на основе трех принципов: а) принципа ковариации – результат действия, последствие события коварирует (совместно изменяется) во времени со своими причинами; б) принципа обесценивания – роль данной причины в произведении данного следствия обесценивается, если присутствует другая вероятная причина; в) принципа приращения – если для данного следствия присутствует как вероятная содействующая причина, то роль содействующей причины в произведении данного следствия будет обесцениваться больше, чем если бы она одна присутствовала в качестве вероятной причины для следствия» [там же, с.8-12]. Уже в перечисленных принципах скрыты возможности ошибочного приписывания причин появления событий: *мотивационные ошибки* – выражаются в пристрастности суждений личности, например, в ассиметричных приписываниях результатов деятельности (успех – себе, своим способностям и усилиям; неудачи – трудностям задачи, обстоятельствам, невезению); *фундаментальные ошибки* – включают склонность человека переоценивать роль личностных факторов и недооценивать ситуационные аспекты; ошибки, возникающие из-за большого доверия конкретным фактам, нежели общим наблюдениям; ошибки пренебрежения информационной ценностью «неслучившегося», «несказанного»; ошибки «иллюзорных корреляций» и др. [8].

В данном контексте формирование ответственности личности и соответствующего стиля поведения предполагает ряд предпосылок: определенный уровень умственного развития (способность воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки); эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию; накопление личного опыта более или менее самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки; влияние социальной среды, дающей конкретные примеры нравственного и безнравственного поведения, поощряющей поступать так или иначе. Постепенный переход к автономной морали начинается в юности. Исследования Л. Колберга показали, что большинство юношей старше 16 лет уже достигли логической стадий – формальных операций, но понимание морали как системы взаимообусловленных правил, направленных на достижение общего блага или сложившейся системы моральных принципов характерно только для каждого десятого [17]. Психологи обращают внимание на внутреннюю противоречивость юношеского морального сознания, в котором риторизм и категоричность оценок уживаются с демонстративным скепсисом и сомнением в обоснованности многих общепринятых норм [3, 6, 9]. Такая противоречивость частично объясняется прежде всего интеллектуальными трудностями. В отличие от ребенка, принимающего данные ему правила поведения на веру, юноша начинает осознавать их относительность. «Разрушение» авторитетов становится предпосылкой собственного морального и интеллектуального поиска. Однако, пока собственная система ценностей не сложилась, юноша легко поддается моральному релятивизму: если все относительно, значит, все дозволено, все, что можно понять, можно оправдать и т.д. Подобные рассуждения кажутся циничными и могут перерасти в моральный нигилизм.

Осознание объективного мира не исчерпывается только причинным объяснением.

Личность осознает свойства объективной действительности и непричинного характера. А.Г. Спиркин так сформулировал специфику восприятия и понимания личностью своей ответственности: «Осознание ответственности – это отражение в субъекте бытия социальной необходимости; это понимание смысла совершаемых действий, их последствий для определенной социальной группы, партии, коллектива и самого себя.» [12, с.294-295]. Для юноши каждая социальная ситуация во многом является проблемной в психологическом и этическом планах. Она выступает в качестве преграды на пути к удовлетворению определенной потребности, к достижению поставленной цели и предписывает нахождение нового, ранее неизвестного или непривычного способа ее решения. Положение подчас усугубляется и тем, что конкретная ситуация воспринимается субъектом неадекватно: в сознании личности переоценивается опасность, трудность одних ситуаций и, наоборот, недооцениваются другие. Известная мера тревоги за положение дел – нормальное состояние личности, выступающее показателем ее чувства ответственности; чрезмерная тревожность дезорганизует деятельность субъекта, а абсолютное отсутствие беспокойства за дело чаще всего свидетельствует о неразвитости чувства долга и безответственности. Психологические защиты, ограждающие индивида от осознания ответственности: компульсивность – создание психического мира, в котором нет переживания свободы, а есть существование под властью некой непреодолимой, чуждой для Эго («не Я») силы; перенос ответственности на другого; отрицание ответственности; избегание автономного поведения [2, 7].

Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от ее психологической готовности к тому или иному действию. Юношеский период характеризуется наличием множества объективных трудностей

и проблем. На еще не окрепшее моральное сознание обрушивается поток жизненных противоречий между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и «для других». Постоянно сталкиваясь, эти противоречия осложняют моральный выбор личности и могут приводить к неожиданным результатам: стеснительности, развязности, потребительству, легкомыслию и др. Не бывавший в сложных жизненных переделках, юноша еще не знает ни силы своего «Я», ни реальной иерархии исповедуемых им идей и принципов. Иногда он просто «не узнает» стоящих перед ним моральных задач, хотя правила их решения ему известны. Все это свидетельствует о том, что, несмотря на попытки осознания собственного «Я», в контексте общественного бытия юношеский возраст представляет собой группу повышенного риска в современном обществе. Ввиду противоречий, обусловленных перестройкой механизмов социального контроля – перехода от детских форм контроля, основанных на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, к сознательной дисциплине и самоконтролю – юноши и девушки допускают много ошибок. Чрезмерная сосредоточенность на самом себе, постоянное ощущение своих страданий и неудач, неопределенность в вопросах профессиональной ориентации, дефицит мотивации достижений, искусственное затягивание вступления в трудовую деятельность, уход от ответственных ситуаций и решений, терпимость к пьянству, наркотикам – все это может привести к безответственному инфантилизму, неспособности самостоятельно принимать решения, утрате ответственности за собственные действия. Отсюда необходимость психологического сопровождения, ориентированного на формирование у юношей и девушек защитных механизмов, которые позволят не только внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепят развивающуюся личность внутренне.

Литература

1. Аршинова В.В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки в развитии личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 26 с.
2. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 87-93.
3. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. – 256 с.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988.
5. Дробницкий О. Нравственные отношения // Философская энциклопедия. – 1967. – Т. 4. – С. 102-103.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: Эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 2.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1983. – 239 с.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
10. Словарь современного русского литературного языка. – М., 1959. – Т. 8. – 1840 стб.
11. Словарь по этике. – М., 1981. – 430 с.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972. – 303 с.
13. Философский словарь. – М., 1980. – 444 с.
14. Berkowitz L. and Lutterman K.G. The traditionally socially responsible personality. – Public Opinion Quarterly, 1968, 32, 1969-1985.
15. Hieder F. Social perception and phenomenal causality. – Psychological Review, 1944. 51, 358-374.
16. Kelley H.H. The process of social causal attribution. – American Psychologist, 1973, 28, 107-128.
17. Kohlberg L. The philosophy of moral development: moral studes and the idea of justice. San Francisco, 1981, v.1.-441 p.
18. Piaget J. The moral judgement of the child. London. 1977, 399 p.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЗАСТЕНЧИВОСТИ

К.С. Кондратьева

Ключевые слова: застенчивость, типы застенчивости, диагностическая методика, опросник.

В нашем исследовании мы определяем застенчивость как субъективно переживаемое обобщенное чувство человека по отношению к себе, характеризующееся тревогой о своем Я, подчиняемостью в поведении, неуверенностью в себе, робостью, склонностью к самоупрекам и чувству вины, недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, медлительностью и сдержанностью в выражении своих чувств, предпочтением держаться в стороне и быть незаметным, мыслями об отрицательном отношении объектов общения.

Следовательно, застенчивость имеет две составляющие: субъективные переживания негативного характера и поведенческие проявления, как результат переживаний. В силу частых негативных переживаний по поводу ситуации взаимодействия с другими людьми, у застенчивых людей недостаточно сформированы навыки эффективной коммуникации.

Общая тенденция застенчивости проявляется в количестве ситуаций и типов людей, запускающих ее механизмы, т.е. чем больше различных ситуаций и типов людей вызывает у человека состояние стеснительности, тем он более застенчив.

В исследовании мы выделили несколько типов застенчивых людей в зависимости от частоты возникновения негативных переживаний в адрес собственного я (если застенчивость переживается кратковременно и редко, то она выступает как состояние – ситуативная застенчивость, если застенчивость переживается длительно и часто, то переходит в свойство (черту) личности).

С учетом количественного значения феномена застенчивости была разработана наша методика, представляющая собой психодиагностический инструмент, осно-

ванный на принципе стандартизированного самоотчета.

Основная нагрузка при составлении опросника пришлось на четыре известные надежные и валидные методики: «Факторный личностный опросник Р. Кеттелла», «МИС В. Столина», «ДМО Т. Лири», «СМОЛ В. Козюля».

Методический инструмент для измерения застенчивости был создан путем новой комбинации вопросов, взятых и самостоятельных шкал, впервые применявшихся в данном сочетании.

41 пункт разработанной методики были заимствованы из 16 PF Р. Кеттелла, 12 пунктов из «ДМО» Т. Лири, 25 пунктов из «МИС» В. Столина, 22 пункта из «СМОЛ» В. Козюля. – 100 заданий (первоначальная версия). В окончательную версию (после проверки дискриминативности заданий) вошло 31 задание. Опросник предполагает 3 градации ответа (крайне редко, иногда, очень часто). Обработка результатов производится при помощи специального ключа, имеется бланк ответов для испытуемых.

Психометрическая характеристика опросника:

1. Выборка стандартизации. В исследование приняли участие 137 женщин и 63 мужчины (всего 200 человек) в возрасте от 16 до 45 лет. Средний возраст 18 лет. 60% испытуемых были студенты УрГПУ факультета психологии, 35% – учащиеся 10-х и 11-х классов МОУ СОШ № 4 г. Реж.

2. Надежность.

2.1. Внутренняя согласованность пунктов методики оценивалась средствами корреляционного анализа, был получен коэффициент альфа Кронбаха равный 0,96, что свидетельствует о высокой внутренней надежности методики и гомогенности входящих в нее пунктов.

Таблица 1

**Статистики надежности
Сводка обработки наблюдений**

		N	%	Альфа Кронбаха	Количество пунктов
Наблюдения	Валидные	200	100,0	,955	2
	Исключенные(а)	0	,0		
	Всего	200	100,0		

а Сплошное исключение основано на всех переменных в процедуре.

2.2. Ретестовая надежность методики рического испытания стабильности данных в целом (31 пункт). Коэффициент корреляции по Пирсону равен 0,916 (n=200, p<0,01). Таким образом, результаты эмпирического испытания стабильности данных свидетельствуют о высокой ретестовой надежности.

Таблица 2

Корреляции: ретестовая надежность, интервал ретеста 1 месяц

		Данные первого тестирования	Данные второго тестирования
Данные первого тестирования	Корреляция Пирсона	1	,916(**)
	Знч.(2-сторон)	.	,000
	N	200	200
Данные второго тестирования	Корреляция Пирсона	,916(**)	1
	Знч.(2-сторон)	,000	.
	N	200	200

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

3. Валидность.

3.1. Внутренняя валидность. На этапе конструирования опросника пункты, не удовлетворяющие дискриминативности, исключались из методики. После исключения «слабых» пунктов, в опроснике остался 31 пункт, они и составили финальный вариант методики. Общий коэффициент дискриминативности заданий, полученный после расчетов, был равен 0,45, что свидетельствует в пользу внутренней валидности методики.

3.2. Конвергентная валидность. Данные о конвергентной валидности методики были получены путем сопоставления

результатов тестирования по «методике диагностики застенчивости» с результатами заполнения других личностных тестов одними и теми же испытуемыми. В частности, определялись такого рода связи между «методикой диагностики застенчивости», с одной стороны, и следующими методиками, с другой стороны:

- 1) факторный личностный опросник Р. Кеттелла;
- 2) методика для диагностики межличностного общения Т. Лири;
- 3) методика исследования самоотношения Столина В.В., Панталева С.Р.;
- 4) «СМОЛ» В.Г. Козюля.

Таблица 3

Корреляции «методики диагностики застенчивости» и факторов личностного опросника Р. Кеттелла (n= 35)

	Факторы личностного опросника Р. Кеттелла			
	F	C	H	O
«МДЗ»	-0,323	-0,081	-0,823 (p<0,01)	0,561 (p<0,01)

Примечание: здесь и далее в таблицах жирным шрифтом обозначены значимые коэффициенты корреляций.

Результаты коррелирования приведены ниже в табл. 3, 4, 5 и 6.

На выборке 35 человек данные «Методики диагностики застенчивости» (МДЗ) показали:

1) значимую сильную отрицательную корреляцию с фактором Н (смелость – робость), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору Н личностного опросника Р.Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек обладает такими характеристиками как робость, неуверенность в своих силах, может терзаться необоснованным чувством собственной неполноценности, медлителен и сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей вместо большой компании, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать контакты с широким кругом людей и не любит работать вместе с другими.

2) значимую среднюю положительную корреляцию с фактором О (склонность к чувству вины – самоуверенность, уверенная адекватность), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с высокими показателями по фактору О личностного опросника Р.Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек большую часть времени находится в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачет. Он склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвергается различным страхам и тяжело переживает любые жизненные не-

удачи. Не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает свои возможности, знания, способности. Обладает развитым чувством долга, легко поддается чужому влиянию, его настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно.

3) умеренную отрицательную корреляцию с фактором F (беспечность – озабоченность), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору F личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек может обладать в некоторой степени такими характеристиками как ответственность, трезвость и серьезность в своем подходе к жизни, ригидность. Склонность все усложнять и подходить ко всему слишком серьезно и осторожно. Он постоянно полон забот: о будущем, о последствиях своих поступков, о возможных неудачах и несчастьях. Ему тяжело расслабиться, для защиты от возможных неудач он старательно планирует все свои действия, связан привычками и медленно принимает решения в конкретной ситуации.

4) очень слабую отрицательную корреляцию с фактором С (сила «Я» – слабость «Я»), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору С личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивого человека можно охарактеризовать, но лишь в

малозначительной степени, как личность, которой не хватает энергии, и она часто чувствует себя беспомощной, усталой и неспособной справиться с жизненными трудностями, может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и определенную обиду на других, которая порой оказывается безосновательной.

Таблица 4

Корреляции «методики диагностики застенчивости» и шкал методики исследования самооотношения Столина В.В., Панталева С.Р. (n= 55)

	Шкалы МИС	
	Шкала 2	Шкала 9
«МДЗ»	-0,607 ($p < 0,01$)	0,441 ($p < 0,01$)

На выборке 55 человек данные «Методики диагностики застенчивости» показали: значимую среднюю отрицательную корреляцию со шкалой 2 (самоуверенность), следовательно, высоким значениям по методике «МДЗ» соответствуют низкие значения по МИС.

Таким образом, можно говорить, что застенчивый человек неудовлетворен собой и своими возможностями, сомневается в способности вызывать уважение.

Таблица 5

Корреляции «методики диагностики застенчивости» и шкал методики СМОЛ В. Г. Козюля (n= 54)

	Шкалы СМОЛ	
	Шкала 2	Шкала 3
«МДЗ»	0,664 ($p < 0,01$)	0,243

И значимую умеренную положительную корреляцию со шкалой 9 (самообвинение), это означает, что высокие значения по «МДЗ» связаны с высокими значениями по МИС. Это говорит о склонности застенчивого человека к самообвинению, готовности поставить себе в вину свои промахи и не-

удачи, собственные недостатки. Отсутствия симпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже не смотря на высокую самооценку качеств и достижений.

На выборке 54 человека данные «Методики диагностики застенчивости» показали: значимую среднюю положительную корреляцию со шкалой 2 (шкала депрессии), следовательно, высоким показателям по «МДЗ» соответствуют высокие показатели по методике СМОЛ. Лица с высокими показателями по шкале «депрессия» скромны, застенчивы, впечатлительны, неудовлетворены собой, склонные к волнениям, с хорошим контролем, медленным типом реакций, трудностями при выборе решений. В трудных ситуациях стараются избежать конфликта, пессимистически оценивают свои профессиональные возможности.

И выявлена слабая положительная корреляция со шкалой 3 (шкала истерии), что означает соответствие высоких показателей по методике «МДЗ» высоким показателям по методике СМОЛ. Можно сделать вывод, что застенчивые люди склонны к фантазированию и мечтам о славе и величии.

Таблица 6

Корреляции «методики диагностики застенчивости» и шкалы методики ДМО Т.Лири (n= 33)

	ДМО шкала 8
«МДЗ»	0,734 ($p < 0,01$)

На выборке 33 человека данные «методики диагностики застенчивости» показали: значимую сильную положительную корреляцию со шкалой 8 (октант подчиняемого поведения, шкала покорно-застенчивого стиля поведения в межличностных отношениях), следовательно, высоким показателям по методике «МДЗ» соответствуют высокие показатели по методике ДМО (чем выше показатели по методике ДМО, тем более застенчивый тип поведения проявляется у человека в межличностных отношениях).

Все полученные данные корреляций свидетельствуют о высокой конвергентной валидности «методики диагностики застенчивости».

В целом «методику диагностики застенчивости» можно считать валидной.

4. Тестовые нормы. Данные описательной статистики позволили рассчитать тестовые нормы для «методики диагностики застенчивости». Эти расчеты были сдела-

ны на основании характера распределения данных по методике (распределение не отличается от нормального), среднего арифметического, стандартного отклонения и разброса данных (табл. 7).

Таким образом, определены тестовые нормы: средний уровень выраженности застенчивости описывается значениями 11–30 баллов, высокий уровень 31–54 баллов, низкий уровень 3–10 баллов.

Таблица 7

Дескриптивные статистики

	N	минимум	максимум	среднее	Стандартное отклонение
Полученные данные по «МДЗ»	200	3,00	54,00	20,2150	9,96369
N валидных (целиком)	200				

Характеристика личности в зависимости от степени выраженности её застенчивости

3–10 баллов. Практически незастенчивые: Такие люди весьма общительны и разговорчивы, энергичны, легкомысленны в отношении к жизни. Любят быть на виду, проявляют открытый интерес к другим людям. Самоуверенны, не чувствительны к замечаниям и порицаниям. Состояние смущения возникает крайне редко и быстро проходит.

11–30 баллов. Ситуативно-застенчивые. Такие люди в целом уверены в себе и обладают хорошо развитыми навыками социального поведения, достаточно общительны. Проявление характеристик застенчивости, таких как: подчиняемость в поведении, робость, склонность к самоупрекам, недооценка своих возможностей, сдержанность в выражении своих чувств, предпочтение держаться в стороне, связано с реагированием личности на конкретные жизненные ситуации или на конкретный тип людей. Переживание застенчивости

носит неустойчивый и кратковременный характер.

31–54 баллов. Истинно-застенчивые: негативные переживания застенчивости приобретают устойчивый и длительный характер. Такие люди предпочитают иметь одного-двух близких друзей, проявляют заботу и внимание к окружающим, но не могут поддерживать контакты с широким кругом людей и не любят работать вместе с другими. Большую часть времени находятся в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачут. Склонны к печальным размышлениям в одиночестве, тяжело переживают любые жизненные неудачи. Не верят в себя, склонны к самоупрекам, Обладают развитым чувством долга, легко поддаются чужому влиянию, настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся скромно и обособленно. В целом такие люди неуверенны в себе и не обладают в достаточной степени навыками социального поведения и общения.

Более 54 баллов. Сверхзастенчивые: такие люди характеризуются невротическим поведением с патологически заостренным чувством тревоги, стыда и вины вследствие неэффективного сопротивления личности негативному влиянию окружающей среды.

Литература

1. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. – М.: Педагогика, 1991.
2. *Изард К.Е.* Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
3. *Тихомиров А.В.* Психология застенчивости: метод. пособие. – Екатеринбург: Объединение «Дворец молодежи», 1998.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Опросник МДЗ

Инструкция: этот опросник содержит ряд высказываний об определенных мыслях, чувствах и представлениях относительно тех или иных событий в Вашей жизни, которые Вам более или менее присущи и проявляются у вас в той или иной степени.

В каждом случае Вы должны ответить, в какой степени, с какой частотой, к Вам относятся соответствующие мысли, чувства и представления:

- а) крайне редко;
- б) иногда;
- в) очень часто.

Не нужно долго обдумывать ответы. В этом опроснике не существует правильных и неправильных ответов. В гораздо большей степени интересно Ваше личное мнение

Текст опросника

1. На собраниях и в компаниях я предпочитаю держаться в стороне:
2. Я неуверенный в себе:
3. Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя и не знаю почему:
4. Я слегка теряюсь, неожиданно оказавшись в центре внимания:
5. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему:
6. Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я чувствую себя не в состоянии это сделать:
7. Я рад присоединиться к большой компании, например: встретиться вечером с друзьями, пойти на танцы, принять участие в интересном общественном мероприятии:
8. Я испытываю чувство внезапного страха или неопределенного беспокойства, сам не знаю от чего:
9. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес:
10. Мне трудно поддерживать разговор с человеком, с которым я только что познакомился:
11. В различных ситуациях в обществе я испытываю волнение, похожее на то, которое испытывает человек перед выходом на сцену:
12. У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей:
13. Я считаю себя очень общительным (открытым) человеком:
14. Я о чем-нибудь тревожусь:
15. Бывало, что я сам остро ненавижу себя:
16. У меня достаточно способностей и энергии, что бы воплотить в жизнь задуманное:
17. Я бываю робкий:
18. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком:
19. Я бываю скромным:
20. Мне определенно не хватает уверенности в себе:
21. Я охотно подчиняюсь:
22. Я считаю, что я слишком застенчив:

23. Даже находясь в обществе, я чувствую себя одиноко:
24. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать:
25. Я кроткий:
26. Предчувствие, что меня ожидает какое-то наказание, даже если я не сделал ничего дурного, возникает у меня:
27. У меня бывает чувство, как-будто я сделал что-то неправильное или нехорошее:
28. Находясь в небольшой группе людей, я довольствуюсь тем, что держусь в стороне и, по большей части, предоставляю говорить другим:
29. Когда меня несправедливо критикуют за то, в чем я не виноват, я все же чувствую себя немного виноватым:
30. Я – человек стыдливый:
31. Мне говорят, что мой голос и вид слишком явно выдают мое волнение.

Ключ к опроснику

Присвоить 2 балла за ответы категории «а» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 0 баллов.

Присвоить 1 балл за все ответы категории «б».

Присвоить 0 баллов за ответы категории «в» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 2 балла. ■

ВЛИЯНИЕ КИНОТРЕНИНГА НА РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ

А.Э. Ахмедзянова

Ключевые слова: эмпатия, кинотренинг, эмоциональные состояния.

Последние десятилетия отмечены ростом исследований различных аспектов арт-терапии, интерес к которой обусловлен широким диапазоном средств диагностики, латентным характером воздействия, интересными интерпретационными решениями. Кинотерапия в настоящее время рассматривается как форма психотерапевтической работы, органично сочетающая кинодраматургию, психолога, группу, и рекомендуется для профилактики депрессивных состояний, интернет-зависимости и пр. Традиционно в искусстве, литературе и повседневной жизни гуманизация отношений между людьми связывается с сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. В психологии эти важнейшие способности обобщаются понятием «эмпатия». Исследование эмпатии при помощи процедуры кинотренинга позволяет структурировать терапевтический опыт, выделить значимые для участников параметры эмпатии, обозначить её динамику и пр.

Цель данного исследования заключается в изучении механизмов, обеспечивающих проекцию кинотерапевтического воздействия на развитие эмпатии. В области терапевтической практики существует большое количество работ, имеющих отношение к эмпатии (Greenberg&Elliot, 1999; Barnett-Lennard, 1981; Berger, 1984; Сарджвеладзе Н.И., 1978; Rogers, 1975; Mehrabian A., Epstein C.A., 1972). Экспериментальное изучение эмпатии предполагает системный и всесторонний анализ личности испытуемого посредством классического психодиагностического аппарата исследования. Исходя из этого, диагностический аппарат исследования представлен следующими методиками: опросник «Эмпатия» (Мегрбяна, Эпштейна); многофакторный

личный опросник FPI (Айзенк); проективная методика «Рисуночный тест» (Вартег). Дополнительными методами исследования являлись наблюдение, сбор и обработка информации, интервью, анкетирование.

Процедура исследования. На начальном этапе была сформирована группа испытуемых-добровольцев (студенты гуманитарных специальностей, женского пола, возраст – 18-19 лет, количество – 60 человек), определен уровень их эмпатии. Из полученной совокупности выделены две группы испытуемых: первая – с высоким уровнем эмпатии (20 человек), вторая – уровень эмпатии ниже среднего (40 человек). В свою очередь, вторая группа была разделена на экспериментальную и контрольную группу. На испытуемых экспериментальной группы оказывалось систематическое кинотерапевтическое воздействие. Контрольная группа находилась в условиях естественного развития (без воздействий). В предварительной беседе с испытуемыми (выполняющей одновременно роль инструкции к экспериментальной процедуре) представлена основная информация об условиях проведения кинотренинга и возможных результатах. При этом были сделаны следующие акценты, стимулирующие экспериментальную мотивацию испытуемых:

1. Акцент на развитие психологической компетентности (ознакомление с различными социальными типажам (типы темперамента, социальные роли и т.д.) и обучение взаимодействию с ними).

2. Акцент на развитие интеллектуальных навыков (тренировка внимания, памяти, наблюдательности).

3. Акцент на развитие эмоциональной сферы (навыки эмпатии, определения собственных чувств (рефлексии) и эмоци-

ональных состояний партнера по общению (или киногероя), самоанализ.

4. Акцент на расширение поведенческого репертуара, формирование навыков релаксации, снятия эмоционального напряжения и стресса.

Процедура кинотренинга предполагает регламентацию поведения, формирование определенных, оправданных с точки зрения терапевтической работы, традиций, а именно: спонтанно и целенаправленно реализуемая задача формирования определенного контекста терапевтической работы (контекст фильма, сюжетная линия, характеристики группы, личность тренера и пр.), обстановка, в которой реализуется практика кинотренинга (постоянная по составу группа, постоянное место и пр.); вербальный контекст, заданный темой обсуждения, высказывания участников, интерпретационная работа и пр. Таким образом, при выборе воздействий – кинофильмов учитывались: сюжетная линия; выраженный драматический фон; наличие персонажа, вызывающего острые эмоциональные переживания; хронометраж. Киноленты просматривались испытуемыми впервые. В качестве экспериментального воздействия были использованы следующие кинофильмы: «Билли Эллиот», «Запах женщины», «Саймон Бирч», «Нашествие варваров», «Воспитание Риты».

Схема и характеристики терапевтического воздействия. Во избежание возможных искажений и артефактов, экспериментальное исследование было организовано следующим образом: в течение пяти дней испытуемые просматривали кинофильмы, подобранные с учетом проблемы исследования. Сеансы носили групповой характер, проводились в одно и то же время, в одном месте. На шестой день проводилась групповая диагностика уровня эмпатии. Дополнительная контрольная диагностика уровня эмпатии осуществлялась через 10 дней (контрольное измерение). Ориентируясь на процедуру исследования и принципы диагностики, можно предположить, что диа-

гностическая процедура носила характер формирующего эксперимента.

Основные результаты исследования.

Результаты статистического анализа данных испытуемых экспериментальной группы, на которых оказывалось систематическое кинотерапевтическое воздействие, подтверждают положительную динамику средних значений эмпатии: предварительное измерение – 31,2, после пятидневного курса кинотренинга – 40,55, контрольное измерение спустя 10 дней – 47,6 ($p < 0,01$), что доказывает возможность формирования и развития эмпатии в условиях кинотерапевтической работы.

Для подтверждения этого предположения полученные результаты были сопоставлены с показателями средних значений эмпатии испытуемых контрольной группы: предварительное измерение – 34,2; контрольное измерение – 33,95. Таким образом, значения эмпатии испытуемых экспериментальной группы достоверно выше, чем показатели контрольной группы. Можно считать доказанным положительный эффект воздействия кинотренинга на динамику уровня эмпатии.

В ходе анализа результатов исследования выделена тенденция пролонгирования эффекта кинотренинга, выраженного в увеличении показателей эмпатии в дополнительном контрольном тестировании (после 10 дней). Этот эффект связан с тенденцией накопления особого эмоционального опыта и кумуляцией эмоциональной и когнитивной эмпатии, требующей больших ресурсов времени. Исходя из этого, экспериментальное исследование было дополнено анализом психоэмоциональных свойств личности испытуемых

Среди испытуемых были выделены подгруппы с высокими и низкими значениями эмоционального реагирования на кинотерапевтическое воздействие. Выраженная динамика вербализационной активности в процессе обсуждения фильма отмечена у 60% испытуемых. Борьба, подавление острых эмоциональных реакций (слезы, пе-

реживание негативных эмоциональных состояний) характерны для 30% испытуемых. Отсутствие «избыточных» эмоциональных реакций демонстрируют 20% испытуемых. Проявления эмоциональных переживаний испытуемых носили групповой характер, различались по интенсивности и протяженности.

В результате анализа эмоциональной сферы испытуемых с использованием многофакторного личностного опросника FPI установлено следующее:

- под влиянием кинотерапевтического воздействия отмечено снижение выраженности показателей невротичности ($p < 0.01$), спонтанной и реактивной агрессивности ($p < 0.01$), депрессивности ($p < 0.05$);
- испытуемые демонстрируют увеличение показателей общительности, открытости и эмоциональной лабильности ($p < 0.01$);
- не выявлено существенных и достоверно значимых изменений показателя «застенчивость».

В ходе исследования выявлена социальная обусловленность вариативности эмоциональных переживаний и эмоционального реагирования и установлена положительная корреляция между показателями эмпатии и эмоциональной лабильности испытуемых (0,650).

Анализ результатов проективной методики (рисуночный тест Вартега) существенно дополнил и детализировал особенности эмоциональных переживаний испытуемых, ассоциативно обусловленных кинотерапевтическим воздействием:

- отмечено преобладание осмысленных высокохудожественных образов, интегрированных сюжетных линий и ролевых персонажей (более 70% испытуемых);
- доминирующим мотивом интерпретации большинства рисунков испытуемых является потребность в рефлексии эмоциональных переживаний, вызванных кинотерапевтическим воздействием (это предположение основано на высокой частоте использования испытуемыми витальных, архетипичных образов);

• разнообразие и предметность изобразительных средств, используемых испытуемыми после кинотерапевтического воздействия, позволяет говорить об интеграции и взаимовлиянии кинотерапии и арттерапии (рисования), что является достаточным основанием для их совместного использования в терапевтической и коррекционной практике психолога.

Выводы. Эмпатия в практике кинотренинга рассматривается как:

- эмоциональная вовлеченность в актуальную ситуацию, готовность воспринимать, выражать сочувствие (аттенционный компонент эмпатии);
- способность точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе его психических реакций, вербальной и невербальной активности (перцептивный и диагностический компонент эмпатии);
- эмоциональный отклик на переживания другого человека, эмпатическая реакция (рефлекторный компонент эмпатии);
- способность к сопереживанию – произвольному или непроизвольному изменению своего эмоционального состояния (интроективный компонент эмпатии);
- способность к выражению эмоционального отношения, сочувствия в вербальной или невербальной форме (деятельностный компонент эмпатии);
- механизм переноса или контрпереноса, интуитивного принятия эмоционального состояния другого человека с трансформацией отношения к этому человеку и себе (проективный компонент эмпатии);
- способ межличностного взаимодействия, группового сочувствия и поддержки (коммуникативный компонент эмпатии).

Кинотренинг, направленный на формирование, развитие и коррекцию эмпатии, характеризуется следующими особенностями:

1. Организационный фактор – постоянство времени и места проведения тренинга, аргументированный подбор кинофильма, групповой просмотр и обсуждение – с целью создания комфортных условий для

раскрытия эмоциональных переживаний участников кинотренинга, формирования эмпатической связи с группой.

2. Содержательный фактор:

- изобразительные средства кинематографа рассматриваются как интегрированное воздействие визуального ряда, акустических эффектов, сюжетной фабулы и пр., для создания игровой сублимированной реальности, насыщенной образами, восприятие которых провоцирует формирование, развитие и коррекцию эмпатии участников кинотренинга;

- словесное воздействие ведущего тренинга, групповая дискуссия и высказывания участников являются элементами нарративной технологии, позволяющей трансформировать эмоциональные переживания в коммуникативный процесс и реализовать коммуникативный компонент эмпатии;

- в процессе кинотренинга формируется эмпатическая связь, реализуется эмпатическая установка, происходит аффективное заражение, что стимулирует проявления различных компонентов эмпатии участников и пролонгирование эмпатийного процесса.

Развитию эмпатии в процессе кинотренинга способствует консолидация эмпатического процесса и личностных установок, ценностей и смыслов, определяющих внутренний мир личности, ее ощущения и переживания. Воздействие содержания кинотренинга на эмоционально-волевую сферу личности дополняется фасилитацией социально обусловленных, групповых и культурных тенденций.

Участником кинотренинга усваиваются эмпатийные установки (в том числе механизмы проекции, когнитивные структуры, комплексы эмоционального опыта, актуализируемые эмпатийной рефлексией) рассматриваемые как мотивационно-регулирующие компоненты, определяющие реальное поведение личности.

Кинотренинг формирует внешние способы выражения эмпатии, необходимые для успешного коммуникативного взаимо-

действия, социализации и профессионализации:

- точная передача собственных эмоциональных переживаний и чувств (конгруэнтная эмпатия);

- регуляция степени проявления и характера эмпатических реакций (подавление эмпатии, сверхэмпатия, псевдоэмпатия и т.д.);

- процессуальное оформление внешней реализации эмпатии.

Рекомендации. Кинотерапия по своей сути – контекстуальная практика; и, поскольку объяснение вещей в их контексте означает объяснение на языке среды, её средства позволяют диагностировать, интерпретировать, формировать и развивать психические свойства личности, в том числе – эмпатию. Именно поэтому использование кинотренинга будет полезным даже при условии достаточно высокого уровня эмпатии участников, в качестве особого рода психической профилактики, рефлексии, тренинговой, консультационной и терапевтической работы. Более того, кинотренинг можно использовать как диагностический инструмент, позволяющий выявлять уровень эмпатии, её специфику, динамику, проявления псевдоэмпатии.


Кинотренинг с его процессуальными, организационными и функциональными компонентами предполагает последовательную реализацию нескольких стадий: формирование доверия к группе, к ведущему тренинга; формирование эмпатии; идентификация; компенсаторно-коррекционная активность; рефлексия; «инфляция Эго» (по К.Г. Юнгу) – активное осознание материала кинотренинга иногда приводит к утрате веры в прежние представления о различных сторонах рациональной жизни, а интенсивное нарастание эмоционального дискомфорта способствует формированию нового самоотношения, компенсирующего этот дискомфорт («расширение сознания»). Рассматривая процесс кинотренинга, следует учитывать тот факт, что эти стадии не ограничены заданной после-

довательностью и в большинстве случаев дополняются индивидуальным эмоциональным отношением, опытом участника, меняющими хронологию и этапы тренинга.

Процедура кинотренинга развивает базовый функциональный механизм эмпатии (по определению А.П. Сопикова, 1977), так как просмотр кинофильма – это способ аналогового моделирования субъектом эмпатируемого объекта, персонажа, ситуации, игровой реальности. Получаемый в ходе кинотренинга опыт может рассматриваться как тренировка, формирование опыта эмоционального реагирования, создание модели эмпатийного поведения. Формирование отношения к сюжету фильма и его героям сопровождается специфичными для эмпатии механизмами – проекция-интроекция, идентификация.

Изменения показателей эмпатии после процедур кинотренинга доказывают эффективность его использования для формирования, развития и коррекции эмпатии, в том числе для профессионально ориентированных целей (профессиональная подготовка к педагогической деятельности, психологическая подготовка, профессиональное взаимодействие в системе «человек-человек»).

Технология кинотренинга является существенным дополнением диагностической, коррекционной и терапевтической практики психолога, как элемент атрибутивного взаимодействия, раскрывающий связь с другими психическими качествами и свойствами личности (тактичность, внимательность, предупредительность, толерантность, альтруизм и пр.).



ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Л.С. Самсоненко

Ключевые слова: жизненная перспектива, представление о будущем, структурные компоненты жизненной перспективы.

В современных условиях радикальные изменения, происходящие в экономической, политической и общественной жизни российского общества, сопровождаются существенными сдвигами в сознании и мироощущении людей.

Исследователи подчеркивают, что в связи с переориентацией общества на человеческий фактор всё большее значение в самореализации человека приобретают его индивидуально-личностные характеристики [13].

Нормативно-правовые документы (Закон РФ «Об образовании», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Федеральная целевая программа развития образования», национальный проект «Образование для всех» и др.) обозначают приоритеты, согласно которым образование должно способствовать успешной социализации растущего человека, формированию таких его личностных качеств, которые повышают вероятность осмысленного выбора жизненного пути, осознания своего места в обществе и жизни. С особой остротой в современной образовательной практике выдвигается задача определения и реализации психолого-педагогических условий формирования жизненной перспективы в юношеском возрасте – как системы представлений о будущем, проявляющейся в соответствующих целях, планах, эмоционально-ценностном отношении, а также поведении и поступках.

В силу этого возрастает необходимость в осмыслении таких понятий, как жизненный путь, жизненная цель, жизненные планы и, в частности, в более глубоком и разностороннем рассмотрении среди них жизненной перспективы, еще не получившей, на наш взгляд, исчерпывающего анализа.

Проблема формирования жизненных перспектив существовала всегда, но в научной литературе она чаще рассматривалась в аспекте приспособления человека к социуму, к существующим ценностям (социальные перспективы), в рамках профессионального или личностного самоопределения.

В отечественной психологической науке понятие жизненной перспективы разрабатывалось в рамках событийного подхода (теории жизненного пути личности) (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн и др.), системного подхода (Л.С. Выготский, В.Е. Ключко, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, и др.), причинно-целевой концепции психологического времени личности (Е.И. Головаха, А.А. Кроник), с точки зрения планирования целей (И.А. Ральникова, В.Ф. Серенкова, Г.С. Шляхтин и др.).

В рамках причинно-целевого подхода Е.И. Головаха и А.А. Кроник [3, 4] полагают, что в том случае, когда предметом исследования выступает будущее человека в масштабе его жизненного пути – долговременная картина жизни в будущем, – речь идет о жизненных перспективах. Жизненная или будущая временная перспектива характеризует способность личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий и формируется во взаимосвязи ценностных ориентации, жизненных целей и планов.

В структуру жизненной перспективы Е.И. Головаха включает как компоненты жизненные цели и планы, иерархию ценностных ориентаций и смысл жизни.

В исследовании О.С. Гуровой было доказано, что представления личности о жизненных перспективах представляют собой многоуровневое системное образование, ос-

новными составляющими которого являются эмоциональный (переживание, отношение к собственному будущему), когнитивный (знание, планирование будущих событий своей жизни) и поведенческий (влияние жизненных перспектив на реальное поведение человека в настоящем) компоненты [5].

С точки зрения планирования целей подчеркивается важность изучения жизненных перспектив в единстве ценностно-смыслового аспекта и аспекта самоорганизации времени жизни и деятельности личности.

Так, в исследовании И.А. Ральниковой [15] были выделены и изучены следующие системные составляющие представлений о жизненных перспективах личности: ценностно-смысловая, эмоционально-оценочная, когнитивная, организационно-деятельностная.

Таким образом, отечественная психологическая наука рассматривает жизненную перспективу как сложное системное образование, как совокупность обстоятельств и условий жизни, создающих для личности возможность оптимального жизненного продвижения. Жизненная перспектива характеризует способность личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий и формируется во взаимосвязи ценностных ориентации, жизненных целей и планов.

Анализ теоретических подходов к проблеме определения понятия жизненной перспективы демонстрирует некую разрозненность, мозаичность предлагаемых точек зрения на современном этапе развития психологии. По нашему мнению, можно избежать существующей разрозненности в представлениях о жизненных перспективах личности, понимая их как сложное системное образование, включающее в себя ряд структурных взаимосвязанных элементов, основываясь на идеях системного подхода, сформулированного в отечественной психологии (Л.С. Выготский, В.Е. Ключко, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.).

На основе анализа теоретических подходов, опираясь на системный подход, понятие «жизненная перспектива» опре-

деляется нами как системное образование, отражающее представление о будущем, включающее в структуру когнитивный (система жизненных целей и планов), эмоционально-ценностный (переживание отношения к будущему, система ценностных ориентаций) и деятельностный (решения и поступки) компоненты.

В исследовании особенностей структурных компонентов жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте приняли участие 110 учащихся средних школ города Оренбурга. Среди участников были 48 юношей и 62 девушки в возрасте от 15 до 18 лет.

Экспериментальная работа включала в себя три основных этапа.

На первом этапе изучались особенности когнитивного компонента (система жизненных целей и планов) с помощью методик «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева [7, 8], «Базовые стремления» О.Н. Моткова [11].

Второй этап исследования заключался в изучении эмоционального компонента (переживание отношения к будущему, система ценностных ориентаций) с использованием методики Е.Б. Фанталовой «Свободный выбор ценностей» [16], а также методики «Перспектива моей жизни» [10].

На третьем этапе для изучения особенностей деятельностного компонента (решения и поступки) использовались методики «Умеете ли Вы принимать решение?» Л.А. Александрова, С.Г. Морозова, «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» С.Г. Щербакова.

Анализ полученных результатов позволил определить общие для всех испытуемых особенности в структурных компонентах жизненной перспективы.

Рассмотрение когнитивного компонента показало, что для большинства испытуемых (73 человека, что составляет 66% от общего числа испытуемых) характерны незначительные показатели наличия целей в будущем, что свидетельствует о недостаточной осмысленности и направленности их жизни. Можно сказать, что эти юноши

и девушки живут сегодняшним днем, не имея временной перспективы и не желая планировать будущее. Своей сегодняшней жизнью они не удовлетворены, считая ее недостаточно интересной, а порой очень скучной. Также оценивают испытуемые и прожитую часть жизни. В целом данную группу характеризует неверие в свои силы и собственную возможность сознательно контролировать течение своей жизни.

Для членов группы с показателями средней осмысленности жизни (20 человек, что составляет 18% от всей выборки) характерен средний уровень наличия перспективы и целей в будущем. Испытуемые воспринимают процесс своей жизни достаточно интересным и эмоционально насыщенным, в основном считают, что прожитая часть жизни довольно продуктивна и осмысленна. Как правило, опрошенные находят себя способными строить свою жизнь в соответствии с задуманным и контролировать жизненный процесс.

Группа высокой осмысленности жизни достаточно малочисленна и включает в себя 17 человек (16% от всей выборки). Для испытуемых данной группы характерно наличие целей в будущем, придающих жизни направленность и осмысленность, четкая перспектива. Они осознают свою личную ответственность за реализацию жизненных целей. Процесс жизни эмоционально насыщен, наполнен разнообразными интересными делами. Испытуемым присуща высокая удовлетворенность своей жизнью в настоящем. Высока удовлетворенность и прожитым отрезком жизни. Этой группе свойственно общее мировоззренческое убеждение в том, что субъективный контроль над жизнью возможен. Кроме того, они считают себя достаточно сильными людьми, чтобы самостоятельно «строить» и контролировать свою жизнь.

Анализ эмоционального компонента жизненной перспективы показал, что большинство старшеклассников (86 %) будущее оценивает как позитивный период жизни, наполненный оптимизмом, ощущением счастья и спокойствием.

Результаты исследования выбора ценностей показал, что высшую оценку получила ценность «счастливая семья». Юноши и девушки надеются в будущем на создание крепкой, надежной, счастливой семьи. Большинство, выбрав данную ценность, оставили без внимания такие категории как наличие детей, любовь к детям. Такие результаты могут быть связаны с различными причинами. Одни включили данные категории в понятие счастливая семья. Для других же понятие счастливой семьи может быть не связано с конкретными проявлениями и ситуациями, а представление достаточно расплывчато и не структурировано.

На одной ступени рейтинга оказались здоровье, любовь (к женщине, мужчине), деньги. Возможно, на современном этапе в условиях конкуренции, стремление к материальному благополучию и юношеские мечты о настоящей любви воспринимаются как равнозначные.

Далее, в порядке убывания идут свобода как независимость, уважение к людям, целеустремленность, отдых, наличие друзей, честность.

Незначительный уровень значимости данных категорий может быть связан с изменениями, происходящими в экономической, политической и общественной жизни современного российского общества, когда сохраняется социальная нестабильность, усиливается конкуренция на рынке труда. Это оказывает влияние на духовный климат, систему межличностных отношений и связей. Меняются представления о добре и зле, о том, что безнравственно, а что подлежит одобрению. Такие изменения могли вызвать низкую оценку таких категорий как «уважение к людям», «честность», «целеустремленность». Незначительная оценка таких ценностей как «наличие друзей» и «отдых», возможно, связано с возрастными особенностями. На первый план в юношеский период выходят интимно-личностные отношения с представителями противоположного пола, что может повлечь снижение значимости ценности наличия друзей.

Важно отметить, что, несмотря на высокий рейтинг категории «деньги», в данной выборке довольно низкий рейтинг получили такие ценности как удовольствия, развлечения, красота вещей. Можно предположить, что наличие денег рассматривается как средство для достижения более высоко оцениваемых ценностей (семьи, любви).

Е.Б. Фанталова предлагает выделить следующие группы в предлагаемом ряду ценностей: «Ценности как жизненно важные явления» (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, активная, деятельная жизнь и др.), «Ценности как отношения к жизненным проявлениям и объектам» (снисходительность к слабостям, философский склад ума, любовь к детям, природе и др.), «Ценности как характерологические и личностные качества» (целеустремленность, мудрость, смелость, спокойствие и др.), «Ценности как материальные и житейские блага» (развлечения, игры, деньги и др.), «Ценности как процессы определенной деятельности, как занятия чем-либо» (спорт, наличие семьи и др.), «Ценности как интересы к чему-либо» (интерес к чтению, к музыке, к театру и др.).

В соответствии с таким подходом, по результатам изучения ценностных ориентаций участников эксперимента можно разделить на четыре группы:

группа № 1 – преобладающая ориентация на группу ценностей как жизненно важных явлений;

группа № 2 – преобладающая ориентация на группу ценностей как характерологических и личностных качеств;

группа № 3 – преобладающая ориентация на группу ценностей как материальных и житейских благ;

группа № 4 – преобладающая ориентация на группу ценностей как отношения к жизненным проявлениям и объектам.

Наиболее многочисленной является группа № 1, ориентированная на преобладание ценностей как жизненно важных явлений – 35,6%. Примерно равное распределение испытуемых в группе № 3, ориентированной на материальное благополучие

и в группе № 4, ориентированной на преобладание ценностного отношения к жизненным проявлениям и объектам (27,6% и 25,1% соответственно). Наименьшей по количеству человек оказалась группа № 2, ориентированная на преобладание ценностного отношения к личностным качествам – 11,7%.

Таким образом, большинство юношей и девушек (35,6%) достаточно высоко оценивают значимость таких категорий как здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, активная, деятельная жизнь. Можно предположить, что данная группа ориентирована на принятие общественных норм, правил, в целом, реализуя социально приемлемое поведение.

Достаточно многочисленной (27,6%) оказалась группа, ориентированная на материальную обеспеченность. Данный результат может быть связан с современной экономической ситуацией, быстрым расстройством общества по уровню материального благополучия, возрастанием значимости социального статуса и финансового благополучия.

Ценностное отношение к личностным качествам (целеустремленность, мудрость, смелость, спокойствие) оказалось значимым для небольшого числа участников эксперимента (11,7%). Возможно, данный результат обусловлен возрастными особенностями выборки, а также современными особенностями социальных отношений. Юноши ориентированы на размышления о планах и перспективах дальнейшей жизни, меньше уделяя внимание значимости личностных качеств, ценность которых все больше размывается. В условиях ориентации развития в обществе принятия и толерантности к личности, все больше мнений о праве существования любых позиций и менее значимы проявления положительных личностных качеств.

Также анализировались отличия в системе ценностных ориентаций по половым характеристикам. В группе девушек ведущими ценностями оказались «любовь (к мужчине)» и «семья». В группе юношей как веду-

щие были обозначены такие ценности как «деньги», «целеустремленность» и «свобода как независимость». Примерно равными по степени значимости оцениваются как девушками, так и юношами такие ценности как «здоровье», «отдых», «наличие друзей», «честность», «уважение к людям».

Исследование особенностей деятельностного компонента позволяет сделать вывод о сформированности в данной группе умения принимать решения, проектировать собственную деятельность (68% – высокий уровень умений принимать решения; 74% – высокий уровень проективных умений).

Анализ гендерных различий структурных компонентов жизненной перспективы выявил незначительное преобладание девушек по всем показателям. Однако в целом для данной выборки различия по полу не являются значимыми ($t=1,3$ $p<0,05$). Такие результаты могут быть связаны с тем, что в данной выборке большее количество участников составляют девушки.

Результаты факторного анализа показали наличие тесной взаимосвязи выделенных составляющих жизненной перспективы в раннем юношеском возрасте. При этом содержание когнитивного компонента определяет специфику эмоциональной составляющей, её ценностное содержание.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает возможности изучения жизненной перспективы как системного образования. Полученные результаты позволяют выделить основные особенности структурных компонентов жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте.

Однако, вопрос о возможностях адаптации личности в зависимости от отношения к жизненной ситуации, от целевой направленности в раннем юношеском возрасте нуждается в дополнительных исследованиях.

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М., Воронеж. – 1999.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 2001. – 299 с.
3. Головаха, Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 256-269.
4. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев, 1984.
5. Гурова, О.С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн: дис. ...канд. психол. наук / О.С. Гурова. – Барнаул, 2004. – 176 с.
6. Клочко, В.Е. Динамика типологических форм системного подхода в психологии и перспективы развития психологической науки / В.Е. Клочко // Деп. в ИНИОН АН СССР. № 29171. – М., 1987.
7. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М., 1996.
8. Леонтьев, Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 33-47.
9. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.; Воронеж, 1996.
10. Миско, Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 3. – С. 44-52.
11. Мотков, О. Методика «Базовые стремления» / О. Мотков // Школьный психолог. – 1998. – № 35. – С. 17-21.
12. Платонов, К.К. К теории личности / К.К. Платонов. – М., 1978.
13. Попова, Т.В. Формирование жизненной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т.В. Попова. – Саратов, 2008. – 26 с.
14. Ральникова, И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст / И.А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
15. Ральникова, И.А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе личности на переломных этап жизненного пути / И.А. Ральникова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 36-43.
16. Фанталова, Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара: Изд. дом БАХРАХ-М., 2001. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.Г. Краснова

Ключевые слова: психическое состояние, взаимоотношения, социальный статус.

В настоящее время психические состояния являются активно изучаемым явлением в психологии. Источники возникновения психических состояний изучены Н.Д. Левитовым [10], В.Н. Мясищевым [12], Л.В. Куликовым [9], А.О. Прохоровым [14] и другими исследователями. Однако в литературе почти отсутствуют данные об особенностях влияния социально-психологических факторов на психические состояния личности. Недостаточно раскрыты многие важные аспекты связи психических состояний с системой отношений личности.

В рассматриваемом контексте проблемы психических состояний особый интерес представляет дошкольный возраст. Целесообразность поиска источников психических состояний исследователями Л.С. Выготским [1], Л.И. Божович [2], А.В. Запорожцем и Я.З. Неверович [22] связывается с особой значимостью этого периода в развитии личности ребенка, точнее, с возможностью установления связи психических состояний с динамикой личности. Именно в дошкольном периоде детства отчетливо обнаруживаются закономерности их происхождения [10].

Актуальность психологического изучения факторов, влияющих на психические состояния, в практическом аспекте связана с реализацией личностно-ориентированной модели воспитания и обучения, ориентирующей на пересмотр подходов к воспитательно-образовательному подходу, активно внедряющейся в современную систему образования и рассматривающейся в качестве приоритетного решения проблем развития детей. Данный факт выводит на необходимость учета психических состояний, вызываемых особенностями социальной ситуации развития ребенка.

Многочисленные исследования, как отечественные, Я.Л. Коломинского [7], А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой, Я.З. Неверович [22] и др., так и зарубежные, А. Адлера, К. Хорни, Р. Бернса, Д. Боулби, Э. Эриксона [20] позволили выявить зависимость эмоционального самочувствия ребенка от характера взаимоотношений с другими людьми и их влияние на ход его последующего развития. В качестве внешних источников психических состояний уверенно могут быть рассмотрены детско-родительские отношения [3, 19, 4], система отношений со сверстниками и педагогом [7, 15, 6].

В исследованиях З. Фрейда, К. Хорни, А. Адлера [20] и др. при объяснении причин психического состояния огромное значение придается эмоциональному компоненту отношений, в особенности родительско-детских, искажение или недостаток которых вызывает негативные эмоции, снижают потребность в социальных контактах. В исследованиях Э.Г. Эйдемиллера [21], А.Я. Варги [3] показана связь между типом родительского отношения и конкретными личностными характеристиками ребенка.

Для развития положительного самоощущения необходимыми составляющими являются психологическая защищенность, доверие к миру (А. Адлер), принятие ребенка родителями, сотрудничество с ним. Возможность удовлетворения важнейших потребностей в защищенности, доверии, любви является необходимым условием эмоционального благополучия.

Из исследований Я.Л. Коломинского [7], проводившего углубленное изучение внутригрупповых отношений, следует, что с момента попадания ребенка в среду сверстников нельзя изучать его развитие вне этих взаимоотношений. Взаимосвязь

личных взаимоотношений в группе сверстников и эмоционального самочувствия изучалась в работах Т.А. Репиной [15], А. Комиссаренко [8], А.А. Рояк [16]. В работах Р.Я. Сандлера [17] отмечается, что до трех лет потребность в общении занимает скромное место, но уже на четвертом году жизни дети испытывают острую потребность в доброжелательном отношении со стороны сверстников. В исследованиях [6, 7, 11] отмечена зависимость состояния, адекватность поведения от занимаемого статусного положения в структуре группы. Переживание своей отторгнутости от группы может служить источником тяжелых осложнений в развитии ребенка [6].

В социальной сфере отношений особое место занимает педагог. Управляя возникшими отношениями в группе, он формирует позитивное отношение к ребенку со стороны сверстников. Понять природу влияний педагогических условий на психические состояния предприняли Н.Д. Левитов [9], А.О. Прохоров [11] и другие исследователи. Среди профессиональных качеств педагогов А.О. Прохоров выделяет эмпатию, коммуникативные умения, которые в наибольшей степени влияют на установление оптимальных отношений с детьми. Однако известно большое количество эмоциональных факторов, которые подвергают деформации коммуникативные качества педагога, вызывая сильное напряжение, усталость, неудовлетворенность [13]. С другой стороны, психика ребенка характеризуется обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям. Неграмотное воздействие педагога на ребенка часто приводит к его негативному состоянию и мешает возможности самоутвердиться в группе сверстников.

Таким образом, обозначился круг вопросов, в свете которых нами были изучены психические состояния дошкольников: детско-родительские отношения, межличностные отношения со сверстниками и педагогом.

Для фиксации психических состояний нами была разработана анкета, включающая 37 слов, определяющих типичные психические состояния детей дошкольного возраста. Общая картина выявленных психических состояний в их связи с микросоциальными факторами позволила нам выявить факт существования возрастных и ситуативных различий. Обнаружена положительная возрастная динамика большинства состояний, что связывается с интенсивным психологическим и социальным развитием детей, выводящим на более высокий уровень сферу социальных отношений детей.

Анализ результатов исследования показывает, что наиболее часто встречаемыми состояниями, проявляемыми в сфере социального общения дошкольников, являются *радость, веселость, удовлетворенность, упрямство, искренность, привязанность, нежность, дружелюбие, обида, интерес, удивление, внимание, активность, бодрость*. Обнаружены специфические состояния с высокой частотой встречаемости, вызываемые внутрисемейными отношениями: *беззаботность, смущение, мечтание, капризность, возбужденность, стремление к знанию, собранность, утомление, хитрость, грусть*. Для отношений со сверстниками характерны *злость, возбужденность, агрессия, хитрость, спокойствие, капризность, беззаботность*. Общение с педагогом выявляет состояния *собранныости, стремления к знанию, мечтания, спокойствия*. Ведущее значение по всем возрастам дошкольного детства занимают состояния *радости, веселья, активности, возбужденности*.

Среди выявленных эмоциональных (18,4%), интеллектуальных (10,4%), мотивационных (11,5%), деятельностных (15,1%), волевых (13,9%), психофизиологических (4,5%) состояний лидирующее положение занимают состояния общения (26,2%). Влияние каждого микросоциального фактора меняет структуру проявляемых дошкольниками психических состояний.

Наибольшее количество, психических состояний (24), вызывают детско-родительские отношения. 21 состояние оживляется системой отношений со сверстниками. Общение и взаимодействие с педагогом активизирует 18 психических состояний. По всем трем группам состояний очевиден перевес положительных состояний, однако значительный перевес отрицательных психических состояний наблюдается в зависимости от межличностных отношений в среде сверстников, причина которого связана с недостаточной сформированностью навыков саморегуляции, стремлением к самоутверждению.

Для выяснения особенностей родительского отношения нами использована методика ОРО, разработанная А.Я. Варгой, В.В. Столиным (количество испытуемых составило 180 человек). С использованием корреляционного анализа были выявлены выраженные связи между психическими состояниями дошкольников и содержательными характеристиками детско-родительских отношений. Положительная связь шкалы «Принятие-отвержение» с состояниями *возбужденности, беспомощности, капризности* ($p \leq 0,01$), *волнения, обиды* ($p \leq 0,05$) свидетельствует о перевесе стрелки данной шкалы к ее негативному полюсу, содержание которого характеризуется восприятием родителями своего ребенка неприспособленным, неудачным, отстраненностью от ребенка, отсутствием желания вникать в его проблемы.

Интересен тот факт, что симбиотические отношения между родителями и детьми вызывают положительные состояния *спокойствия, внимания, собранности* ($p \leq 0,01$), *дружелюбия, и мечтании* ($p \leq 0,05$). Вероятно, что для детей дошкольного возраста максимально тесные и близкие отношения с родителями являются весьма благоприятными для их эмоционального и психологического самочувствия.

Требования беспрекословного подчинения, послушания, жесткий контроль, характеризующий шкалу «Гиперсоциали-

зация», способны вызвать у детей состояния *агрессии* ($p \leq 0,01$) и *стыда* ($p \leq 0,05$). Мелочная опека, жесткий контроль способны привести к чрезмерным нагрузкам нервной системы, при которых возникают срывы, усиливая реакцию протеста и повышая агрессивность. Способность к стыду означает, что ребенок склонен учитывать мнения и чувства родителей в процессе приобретения навыков социального взаимодействия, но частое проявление этого состояния затрудняет общение и снижает его уверенность в себе.

Стремление родителей к инфантилизации сопровождается появлением у детей отрицательно окрашенных состояний *волнения, стресса* ($p \leq 0,01$), *беспомощности, упрямства* ($p \leq 0,05$). Недоверие к своему ребенку, досада на его неуспешность в ответ вызывает *гнев* ($p \leq 0,01$) и *досаду* ($p \leq 0,05$). Постоянный контроль, строгие требования к соблюдению правил, вероятно, способны влиять на частоту появления состояния *собранности* ($p \leq 0,01$) у дошкольников.

Шкала «Кооперация», характеризующаяся адекватной и гибкой реакцией родителей на ситуации, реальной оценкой поступков, способностью встать на позицию ребенка, положительно связана с состояниями *привязанности* ($p \leq 0,01$), *стремления к знанию, возбужденности* ($p \leq 0,05$).

Анализ выявленных связей показывает, что оптимальные психические состояния дошкольников являются результатом принятия, удовлетворения важнейших психологических потребностей детей, позиции сотрудничества с ними. Отвержение, гиперсоциализация и стремление к инфантилизации детей, подавляя позитивные состояния, усиливают частоту проявления негативных состояний.

Таким образом, изученные во взаимосвязи с особенностями родительских отношений психические состояния и их различия у детей с разным характером отношений в родительской семье позволили установить зависимость психических со-

стояний детей от содержательных характеристик детско-родительских отношений.

Для выяснения реального социометрического статуса детей дошкольного возраста в системе межличностных отношений нами был применен метод социометрии. С помощью корреляционного анализа выявлялись связи между психическими состояниями и показателями социометрического статуса. Наибольшее количество связей установлено по показателю социального статуса «Социометрические звезды». Положительные связи данного показателя с состояниями *радости, активности, стремления к знанию, интереса, искренности* ($p \leq 0,05$) свидетельствуют об удовлетворенности существующими взаимоотношениями, о степени участия в совместной деятельности и хорошем самочувствии социометрических звезд.

Выявлена положительная зависимость между показателем социального статуса «Предпочитаемые» и состояниями *искренности, стремления к знанию, удовлетворенности* ($p \leq 0,01$). Положительные связи показателя социометрического статуса «Активные, конфликтные» с состояниями *досады, агрессии, активности* ($p \leq 0,01$), *тревоги, обиды* ($p \leq 0,05$) и отрицательные связи – с состояниями *внимания, нежности* ($p \leq 0,01$) указывают на напряженность в отношениях со сверстниками, импульсивную активность, выраженное снижение внимания детей выявленной группы.

Наиболее неблагоприятное статусное положение занимают отверженные и малоактивные (изолированные) дети. Это доказывают обнаруженные положительные корреляции с состояниями *обиды, стресса, злости, безразличия* ($p \leq 0,01$) и *беспомощности* ($p \leq 0,05$) у отверженных, а также *смущения* ($p \leq 0,05$) и *утомления* ($p \leq 0,01$) у малоактивных детей.

Материалы корреляционных исследований, высветившие картину психических состояний дошкольников в их взаимосвязи с социальным статусом, доказывают, что существует зависимость между статусным

положением ребенка в группе сверстников с его психическими состояниями. Наличие положительных выборов актуализирует позитивные психические состояния, обеспечивая оптимальное самочувствие, насыщенное общение со сверстниками.

Исследование межличностных взаимоотношений между дошкольниками и педагогом проводилось с использованием проективной методики «Рисунок воспитателя» [5]. Результаты корреляционного анализа позволили определить содержание связей между характеристиками отношений педагогов с детьми и психическими состояниями дошкольников. Установлено, что психологическая удовлетворенность взаимоотношений с педагогом вызывает у детей *спокойствие, внимание, стремление к знанию* ($p \leq 0,01$), *искренность, собранность, дружелюбие* ($p \leq 0,05$) и снижает частоту проявления *агрессии* ($p \leq 0,01$) *тревоги, безразличия* ($p \leq 0,05$). Совершенно другая картина психических состояний обнаруживается в результате корреляционного анализа по показателю «Тревожность». Выраженная положительная связь тревожности установлена с состоянием *смущения, волнения* ($p \leq 0,05$) и обратная – с *хитростью, упрямством и капризностью* ($p \leq 0,01$).

Показатель взаимоотношений «Психологическая отгороженность» тесно коррелирует с состояниями *возбужденности и гнева* ($p \leq 0,01$) у дошкольников. Ощущения психологического неблагополучия снижает показатели *спокойствия, внимания, собранности, удовлетворенности* ($p \leq 0,05$). Конфликтные, враждебные отношения между педагогом и детьми отражаются в состояниях *возбужденности агрессии* ($p \leq 0,01$), *упрямства, злости* ($p \leq 0,05$) детей.

Выводы

1. Сравнительный анализ психических состояний, проявляющихся у детей дошкольного возраста в зависимости от социально-психологических факторов: внутрисемейных взаимоотношений, меж-

личностных отношений со сверстниками и педагогом позволяет установить наибольшее количество – 24 состояния, вызываемые взаимоотношениями в семье. Система взаимоотношений со сверстниками актуализирует 21 состояние. Общение с педагогом активирует у дошкольников 18 психических состояний. Лидирующее положение принадлежит состояниям общения и эмоциональным состояниям. Наибольшее количество отрицательных состояний у дошкольников вызывает система отношений со сверстниками.

2. Установлены выраженные связи между психическими состояниями дошкольников и содержательными характеристиками детско-родительских отношений. Шкала родительского отношения «Принятие-отвержение» коррелирует с состояниями *возбужденности, беспомощности, капризности, волнения, агрессии*. Симбиотические отношения между родителями и детьми вызывают положительные состояния *спокойствия, дружелюбия, внимания, мечтания, собранности*. Стремление родителей к инфантилизации актуализирует отрицательно окрашенные состояния *стресса, волнения, беспомощности и упрямства* у дошкольников. С состояниями *агрессии и стыда* связана такая особенность родительского отношения, как «Гиперсоциализация».

3. Выявлено, что у «социометрических звезд» гораздо чаще фиксируются состояния *активности, интереса, искренности, стремления к знанию*. Дошкольники, отнесенные к группе «предпочитаемых», чаще проявляют *искренность, удовлетворенность, стремление к знанию*. Частота встречаемости отрицательно окрашенных состояний *обиды, тревоги, досады, агрессии* и состояния активности выше у детей «активных, конфликтных». У «отверженных» сверстниками детей чаще фиксируются состояния *обиды, стресса, беспомощности, безразличия, злости*. Состояния *смущения и утомления* характерны «малоактивным» дошкольникам.

4. Показано, психологическая удовлетворенность взаимоотношениями с педаго-

гом увеличивает у детей частоту проявлений состояний *искренности, собранности, спокойствия, внимания, дружелюбия и стремления к знанию*. Выраженная положительная связь показателя «Тревожность» установлена с состояниями *смущения и волнения* и обратная связь – с *хитростью, упрямством и капризностью*. «Психологическая отгороженность» тесно коррелирует с состояниями *возбужденности и гнева*. Конфликтные, враждебные отношения характеризуются состояниями *возбужденности, агрессии, упрямства, злости*.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 422 с.
3. *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. псих. наук / А.Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.
4. *Гарбузов В.И.* Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.И. Исаев. – Л.: Медицина. 1977. – 272 с.
5. *Калинина Р.Р.* Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Калинина. – СПб., 1998. – 193 с.
6. *Кисловская В.Р.* Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Р. Кисловская. – М., 1972. – 26 с.
7. *Коломинский Я.Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе «Народная асвета» / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1969. – 273 с.
8. *Комиссаренко А.* О контактах со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 2. – С. 19-20.
9. *Куликов Л.В.* Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб., 1997.
10. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
11. *Морено Я. Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено. – М.: Академический Проект, 2004. – 320 с.

12. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НПО «Модек», 2003. – 400 с.
13. *Орел В.Е.* Структурная организация синдрома «психического выгорания». Психология психических состояний: сб. ст. / В.Е. Орел; под ред. проф. А.О. Прохорова. – Казань, 2004. – 512 с.
14. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1991. – 168 с.
15. *Репина Т.А.* Социально-психологическая характеристика групп детского сада / Т.А. Репина. – М., 1988. – 112 с.
16. *Рояк А.А.* Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 2. – С. 12-19.
17. *Сандлер Р.Я.* Взаимоотношения детей на втором году жизни / Р.Я. Сандлер. – М., 1950. – 60 с.
18. *Семья в психологической консультации.* / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989.
19. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 200 с.
20. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Т. Зиглер. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
21. *Эйдемиллер Э.Г.* Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.
22. *Эмоциональное развитие дошкольника /* А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 167 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ФАСИЛИТАЦИИ

А.В. Межина

Ключевые слова: саморегуляция, эмоционально-волевая саморегуляция, учебная деятельность, успешность учебной деятельности, фасилитация.

В современном обществе ключевым понятием, характеризующим жизнь и деятельность человека, является успешность. В связи с этим большое внимание уделяется сегодня проблеме качества образования и успешности учебной деятельности учащихся. Как отмечает С.Е. Шишов, особую актуальность получение качественного образования приобретает на школьном уровне [4, с.210], т.к. именно в школьные годы закладывается необходимая основа, которая станет базисом для дальнейшего образования и самообразования. Актуальность вопросов качества образования и успешности личности находит отражение в концепции федеральных образовательных стандартов общего образования второго поколения: согласно последней, качество образования является объектом системы оценки достижения требований стандарта, а успешность выражает индивидуальные потребности личности, которые должно удовлетворять образование.

Всегда актуальная в той или иной мере проблема качества образования сегодня требует новых решений, что обусловлено сменой образовательной парадигмы, а также сменой позиций учителя и учащихся. В рамках гуманистической парадигмы на первое место выходит развитие личности учащегося, формирование у него компетенций, которые позволили бы эффективно осуществлять самостоятельную деятельность по поиску, переработке и использованию информации в условиях постоянного увеличения ее объема и быстрого устаревания. Требование к развитию самостоятельности отражается на позиции учащегося: сегодня он является не пассивным объектом воздействий со стороны учителя, а равноправ-

ным субъектом взаимодействия. Более того, именно роль учащегося признается в современной педагогике приоритетной, а качество образования рассматривается прежде всего «как результат собственных усилий школьника, его собственных прорывов, достижений и неудач» [4, с.60].

Обозначенные изменения требуют научной разработки вопросов повышения качества образования за счет повышения качества учебной деятельности и ее успешности. Особую важность при этом представляет повышение качества учебной деятельности младших школьников, так как именно в начальной школе, согласно позициям отечественной психологии, происходит формирование основ учебной деятельности.

Под качеством образования понимается комплексный результат образования учащегося, результат становления школьника как личности (результат личностного развития, степень развитости личности) (С.Е. Шишов, И.А. Зимняя, П.Ф. Анисимов и В.Е. Сосонко и др.). Результат учащегося вместе с признанием ученика окружающими составляет основу понятия «успешность учебной деятельности», которое О.А. Яшнова [5, с.5] определяет как достижения ребенка в социально-значимой деятельности (учебе) и его признание со стороны других участников образовательного процесса (педагогов, родителей, других учащихся). В данном определении ребенок выступает как субъект деятельности и объект признания со стороны окружающих, при этом субъективное ощущение им успешности себя самого и своей учебной деятельности остается без внимания. Между тем, субъективное переживание успешности (или неуспешности) является необходимым

компонентом для развития рефлексии, без которой не может иметь место самостоятельность. В свое время, самостоятельность, как показано выше, является сегодня одним из главных показателей качества образования. На важность субъективного переживания своей успешности обращали внимание многие педагоги, среди которых П.Ф. Лесгафт и Дж. Дьюи. Внеся соответствующие корректировки в определение, под успешностью учебной деятельности будем понимать объективно зафиксированные и субъективно переживаемые ребенком достижения последнего в социально-значимой деятельности (учебе) и его признание со стороны других участников образовательного процесса (педагогов, родителей, других учащихся). Все вышесказанное позволяет заключить, что повышение качества образования путем повышения качества учебной деятельности требует более высокого уровня осознанности и ответственности учащегося за свою работу. При этом в рамках гуманистической парадигмы поставленная задача не может решаться путем давления на учащегося и запугивания: учителю необходимо развивать мотивационно-потребностную сферу ученика, формировать в нем субъектную позицию. Очевидно, что необходимым компонентом для достижения названных задач является высокий уровень развития саморегуляции учащихся.

Слово «саморегуляция» содержит в себе две составные части: «само» и «регуляция». Глагол «регулировать» в русском языке имеет значение «упорядочить (упорядочивать), воздействовать на что-нибудь с целью внести порядок, правильность, систему в движение, деятельность или развитие какого-нибудь явления». Система регулирования имеет в своем составе две подсистемы – управляющую и управляемую. Применительно к поступкам, действиям, физическому и психическому состояниям управляющим может быть как посторонний человек, так и сам носитель регулируемых объектов. В последнем слу-

чае регуляция, осуществляемая человеком, направлена на его собственные состояния, действия и поступки (то есть фактически на самого себя) и называется саморегуляцией. В основе саморегуляции, согласно данным исследований по психологии (А. Бандура, Р. Фрэнкин и др.), лежат три процесса: самонаблюдение, осуществляемая на его основе самооценка и саморегулирование. Из перечисленных процессов становится очевидным, что в основе психической саморегуляции лежит рефлексия как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. Данное утверждение еще раз подтверждает вывод о том, что для осуществления успешной самостоятельной деятельности необходимым компонентом является развитая саморегуляция.

Исходя из возможностей субъектной детерминации (произвольности) выделяются биологический (бессознательный), психологический (сознательный) и социальный («сверхсознательный») уровни саморегуляции. На психологическом уровне различают когнитивную и эмоционально-волевую саморегуляцию (Б.В. Зейгарник, Г.В. Акопов и Л.В. Макеева, А.О. Прохоров и др.). Когнитивная саморегуляция – это саморегуляция внимания, памяти, перцепции, мышления; в науке накоплен достаточно большой объем данных в этой области. Эмоционально-волевая саморегуляция связана с организацией общей направленности деятельности с помощью управления своей мотивационно-потребностной сферой и является сегодня актуальной для науки и практики проблемой.

Понятие «эмоционально-волевая саморегуляция» является комплексным и содержит в числе основных такие компоненты, как: управление своими эмоциями (А.Я. Чебыкин, Е.П. Ильин, Г.В. Акопов и Л.В. Макеева и др.); комплекс свойств, особенностей и возможностей личности, а также система приемов последовательного самовоздействия, направленных на повы-

шение эмоционально-волевой устойчивости в напряженных ситуациях (выражается в умении сознательно регулировать свое самочувствие и поведение) (Е.С. Рапацевич, М.И. Лукьянова и др.); регуляция своего состояния, поведения и деятельности на основе эмоций (Н.В. Витт, И.М. Румянцева и др.) и воли (В.А. Иванников, М.Я. Басов, В.И. Селиванов, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Веккер, В.К. Калинин и др.).

Рассмотрение эмоционально-волевой саморегуляции позволяет заключить, что в ней содержатся значительные резервы для повышения качества учебной деятельности школьников и ее успешности. Актуальность проблемы формирования эмоционально-волевой саморегуляции находит отражение в активном научном исследовании данного вопроса. Так, в имеющихся исследованиях по саморегуляции детей младшего школьного возраста определены психолого-педагогические условия, способствующие успешному эффективному формированию саморегуляции (преимущественно, когнитивной) у младших школьников (Н.Л. Росина); выявлены педагогические условия оптимизации процесса эмоционально-волевого развития личности учащихся начальной школы (Е.Г. Корчуганова); разработаны специальные программы формирования эмоционально-волевой саморегуляции (Н.П. Слободяник, Л.В. Сафонова и др.) и др. Однако на сегодняшний день в науке не получили достаточного освещения вопросы управления учебной деятельностью, которое способствовало бы формированию эмоционально-волевой саморегуляции, а также дидактические способы формирования эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников в обучении.

Управление как педагогическое явление (С.Я. Ромашина, И.П. Подласый, Ю.М. Орлов, В.В. Рубцов, В.Д. Белиловский, К.Я. Вязина, Ю.Н. Петров, В.П. Симонов, М.М. Поташник, Т.Н. Третьякова и др.) представляет собой постановку и решение задач, связанных с воздействием на деятельность учащихся, в ходе которого

должны быть получены результаты, соответствующие заранее поставленным целям [3, с.87]. Особенности деятельности учителя как управленца зависят от цели и задач образования, заданных образовательной парадигмой. В рамках традиционного обучения, реализующего предметно-ориентированную парадигму, сложился жесткий тип управления учебной деятельностью, отличительными чертами которого можно считать авторитарность, догматичность («делай как я»). Применение жесткого управления объясняется направленностью обучения на обеспечение прочного усвоения определенного программой учебного материала, то есть приоритет отдавался вопросу «чему учить», а не «кого учить». Учащийся выступал как объект воздействия со стороны учителя, развитие его активности, самостоятельности и формирование субъектной позиции не значило в числе главных задач.

В условиях гуманистической парадигмы и воплощающего ее идеи личностно-ориентированного подхода становится очевидным, что жесткое управление, при котором от ученика требуется, прежде всего, исполнять инструкции учителя, не обеспечивает развития у учащихся в требуемой мере рефлексии, саморегуляции и критичности мышления. Таким образом, появляется необходимость в осуществлении гибкого управления учебной деятельностью, суть которого состоит в том, чтобы, словами И.П. Подласого, «не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания» [2, с.232]. Требование формирования учащегося как активной, творческой, самостоятельной личности (необходимым при этом является, как показано выше, высокий уровень развития эмоционально-волевой саморегуляции) обуславливает появление новой стратегической цели управления, которой является переход от управления к самоуправлению учащимся своей деятельностью. Управление в этих – новых – условиях предполагается осуществлять в формах педагогической

помощи, социально-педагогической защиты [3, с.20]. Наиболее оптимальной базой для осуществления гибкого управления учебной деятельностью, способствующего формированию субъектной позиции и эмоционально-волевой саморегуляции учащихся, с нашей точки зрения, является фасилитация.

Появление термина «фасилитация» связано с трудами представителя зарубежной гуманистической психологии 60-х годов XX века К. Роджерса. Содержание фасилитации выявляется из значения английского глагола *facilitate*, что значит «облегчать, содействовать, способствовать, продвигать, оказывать помощь». Основными задачами фасилитации являются стимулирование и инициирование осмысленного учения, облегчение учения, помощь учащемуся в раскрытии своего потенциала, своих возможностей (А.Б. Орлов, С.Я. Ромашина, А.А. Майер), то есть, фактически, обеспечение успешности учебной деятельности. Для возникновения фасилитации крайне важна личность фасилитатора. Среди необходимых черт последнего, названных еще К. Роджерсом, можно отметить подлинность и искренность; принятие и заботу – безусловное позитивное отношение; наличие эмпатийного понимания и др. Педагога-фасилитатора также отличают способность открыто выражать свои мысли и переживания в общении с учащимися, уверенность в возможностях и способностях каждого ученика, опора на положительное в его личности и деятельности и др.

Как видно из характеристики фасилитации, она обеспечивает постановку учащегося в позицию субъекта взаимодействия, что предполагает осуществление им свободного выбора и принятие ответственности за свой выбор. В этих условиях ученик имеет возможность и чувствует необходимость в осуществлении саморегуляции своей деятельности и поведения, в том числе эмоционально-волевой саморегуляции. Учитель же, помогая учащемуся и продвигая его, знакомит ребенка со способами и

приемами осуществления саморегуляции, поощряет их использование и корректирует действия учащегося. Таким образом, фасилитация создает благоприятные условия для формирования мотивации к осуществлению саморегуляции, для знакомства со способами саморегуляции и для практики в их применении.

Объем фасилитирующего воздействия учителя не остается на одном уровне: он постепенно сокращается, уступая место взаимофасилитации и самофасилитации учащихся. Так, учитель последовательно занимает следующие позиции: субъект дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) (фасилитатор-организатор), субъект ДКВ (управленец-фасилитатор), субъект развивающего консультирования (консультант-фасилитатор), эксперт. Ученик в соответствии с этими позициями учителя является: объектом фасилитации со стороны учителя; объектом фасилитации со стороны учителя и учащихся, а также фасилитатором для других учащихся; объектом и субъектом взаимофасилитации и самофасилитации. Сопоставив позиции учителя и учащихся с уровнем развития эмоционально-волевой саморегуляции детей и особенностями управления педагогическим процессом, представим сказанное выше в следующей таблице (табл. 1).

Высокий уровень эмоционально-волевой саморегуляции подразумевает умение эффективно действовать не только в ситуации успеха, но и в ситуации неуспеха, а также в напряженной обстановке. Постепенный переход от фасилитации к самофасилитации, от регуляции к саморегуляции и от управления к самоуправлению позволяет успешно решать эту задачу. Переход от успеха к неуспеху (отсроченному успеху) целесообразно осуществлять в рамках следующей стратегии: ситуация гарантированного успеха сменяется ситуацией коллективного неуспеха/отсроченного успеха («у нас не получилось»), а затем ситуацией личного неуспеха/отсроченного успеха («у тебя не получилось», «у меня не получи-

Таблица 1

**Позиции учителя и учащихся в процессе формирования
эмоционально-волевой саморегуляции**

Уровни ЭВС	Низкий	Средний	Высокий	Наивысший
Позиция учителя	Субъект ДКВ – Организатор-фасилитатор	Субъект ДКВ – Управленец-фасилитатор	Субъект развивающего консультирования – Консультант-фасилитатор	Эксперт
Позиция учащегося	Объект фасилитации учителя	Объект фасилитации учителя и учащихся	Субъект фасилитации (фасилитирует других учащихся), объект фасилитации	Субъект фасилитации, объект самофасилитации
Особенности управления	Управление	Управление	Соуправление	Самоуправление

лось»). Отсроченный успех подразумевает достижение успеха в итоге работы, после затрачивания определенных усилий и преодоления препятствий. Объем фасилитации со стороны учителя на каждом из этапов постепенно сокращается. Сначала переход от фасилитации к взаимо- и самофасилитации осуществляется в ситуации успеха. Сокращение доли помощи учителя в ситуации коллективного неуспеха способствует развитию у учащихся умений и навыков самофасилитации. Ситуация индивидуального неуспеха помогает учащемуся, уже имеющему опыт фасилитирования других учащихся, научиться осуществлять самофасилитацию. Из сказанного становится видно, что фасилитация является одним из компонентов эмоционально-волевой саморегуляции.

Таким образом, фасилитация обеспечивает осуществление учителем эмоциональной регуляции и перевод ее в эмоционально-волевою саморегуляцию учащихся. Решение этой задачи опирается на позиции установления контакта, описанные Н.А. Горловой [1]. Рассмотрим эти позиции и то, каким образом они способствуют формированию эмоционально-волевой саморегуляции.

Позиция активности принятия ребенка «таким, каков он есть» вызывает ответное воздействие с его стороны – участие в совместном действии. Ребенок ощущает себя

свободной личностью, чьи действия добровольны, определяются его собственным желанием, а не принуждением. Созданный благоприятный психологический климат способствует душевному комфорту каждого участника взаимодействия.

Позиция восприятия ребенка как субъекта взаимодействия и привлечение его внимания к партнеру приводит к образованию общего совокупного субъекта, состоящего из педагога-фасилитатора и учащихся. Следующая позиция учителя предполагает передачу положительного настроения, эмоционального заряда учащимся. Вследствие реализации педагогом этих двух позиций ребенок, ощущая себя как часть целого, как член общей команды, предъявляет к себе новые требования, учится регулировать свое поведение и деятельность – развивается волевой план личности. В то же время, взаимодействие с остальными участниками общего субъекта и передача учителем положительного эмоционального настроения способствует развитию умений распознавания чужих эмоций и адекватного ситуации выражения своих собственных, то есть совершенствуется эмоциональная регуляция детей.

Стремление ребенка продемонстрировать себя служит основанием для четвертой позиции педагога, характеризующейся принятием ребенка как личности, подавлением внутреннего раздражения. У учащихся развивается самостоятельность, творчес-

кое отношение к работе, умение выражать свои желания и эмоции приемлемым способом, умение взаимодействовать с другими участниками педагогического процесса; формируется эмоционально-положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих (Т.В. Гуськова, М.И. Лисина, Н.А. Горлова). Испытывая от взаимодействия и совместной деятельности положительные эмоции, ребенок стремится повторить этот опыт, у него развивается устремленность (направленность личности на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых переживается как наслаждение – основной механизм управления школьником своими эмоциональными состояниями, по мнению Л.В. Сафоновой).

Литература

1. Горлова, Н.А. Педагогика личности. Концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании. – М.: МГПУ, 2004. – 240 с.
2. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога. – Барнаул.: БГПУ, 2002. – 204 с.
4. Шишов, С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования. – М.: Издательство НЦСиМО, 2008. – 404 с.
5. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника. – М.: Академический проспект, 2003. – 144 с. ■

ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ФОРМА ИНТЕРИОРИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ОПЫТА НАРОДА

А.И. Чуриков

Ключевые слова: духовность, человеческое бытие, творчество, свобода.

Человек как общественное существо взаимосвязан с обществом разнообразными формами жизнедеятельности: системой отношений с другими людьми, как отдельное материально-предметное существо, как носитель определенной культуры, в том числе этнической, этнопедагогической и т.д. Каждая из этих граней его общественного бытия раскрывает его человеческую сущность. Учитывая эту многозначность, необходимо выделить такое основное качество человека, которое, в первую очередь, делает его человеком. Таким фундаментально-основополагающим качеством человека является его духовность. Духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется себестождественность человека, его свободы перед постоянно-меняющимися ситуациями.

Основные признаки и особенности проявления духовности [1, 459]:

- Всеобъемлющий характер духовности, которая включает в себя рациональные и эмоционально-эффективные стороны, гностически-когнитивные и ценностно-мотивационные моменты, эксплицированно-осознанные и смутно ощущаемые грани, ориентированные на внутренний и внешний мир установки, многие другие состояния духовной жизни человека.

- Духовность человека как идеальность выражает интериоризацию содержания любых реальных явлений в чистом виде. Идеальность представляет собой освобождение от объективных, материально-предметных характеристик своего бытия, освоения предметности без самой предметности, сущности и образов вещей без самих этих

вещей, освоение мира без самого мира. Огромную роль в становлении и развитии идеальности играет язык, категориально-понятийный строй сознания. Человеческая духовность и есть идеальный мир с идеальными формами.

- Духовность как субъективный мир человека. Она существует как внутренняя, интимная жизнь человека, его внутреннее созерцание, разворачивается в его имманентном идеальном пространстве и времени. Духовность полностью субъективна, представляет собственное Я человека, особенности его бытия. Духовность субъективно-индивидуальна.

Духовность – это человеческий дух во всех проявлениях, выраженных в вербальных и невербальных формах, выступающий как внутренняя объективная реальность человека. Соответственно этническая духовность человека выражается во внутренних национальных проявлениях как его субъективная реальность.

Духовность как форма человеческого самосознания, самоидентификации.

Человек осознает, воспринимает, ощущает себя как такового через свою духовность и в формах самой духовности. Духовность – это особый способ идентификации человеком самого себя, своеобразие самоидентификации человека. Она есть констатация качественной определенности, отделяющей данного человека от всего прочего, это пространство данного Я, и вместе с тем барьер, отделяющий Я от всего по другую сторону барьера, как субъект отношений к другому миру.

- а) Духовность как основа отношения человека к обществу, социуму в целом. Смысл этого отношения в том, что человек, самоидентифицируя себя как субъект, ограничивает себя духовностью, а за ее пре-

делами общественный мир выступает как мир не субъективный, недуховный. Отношение человека к этому миру как отношение двух принципиально разных величин..

б) Духовность как основа саморефлексии, отношения человека к самому себе. Если человек осознает себя как некоторое Я, то и это Я, будучи осознанным, становится для него предметом саморефлексии, он себя превращает в субъекта определенного отношения, Я-субъект, с другой – себя же, свое Я, он превращает в объект определенного отношения, Я-объект.

Как духовно-идеальный объект этот Я-объект отличен от Я-субъекта. Стало быть, в данном случае мы имеем дело с отношением человека к самому себе.

Такое превращение себя в объект собственного отношения, своеобразное раздвоение, дистанцирование от самого себя явилось одним из важнейших факторов прогресса человека и общества.

В связи с этим возникают этнопедагогические проблемы формирования самосознания и самоидентификации учащихся национальных школ на родном и неродном, государственном и негосударственном языках обучения или представителей этнических меньшинств, этносов, диаспор. Дети разных национальных групп являются носителями разных культур, имеют неодинаковые проявления духовных качеств личности, часто пониженную самооценку, нерешительность, скромность, стеснительность, что требует определенного педагогического участия.

Духовность человека как форма интериоризации, освоения социального опыта.

Известно, что духовность человека связана с феноменом идеальности – внутреннего созерцания социальных явлений и процессов, которому присущи некоторые свойства.

Прежде всего духовное, как идеальное, обладает абсолютной емкостью, универсальной открытостью, восприимчивостью. Это значит, что идеальное может осваиваться как абсолютно все в этом мире,

в том числе в обществе. Идею принципиальной познаваемости общества вполне можно выразить как идею принципиальной идеализации общества. Идеальность для человека – это тот ключ, который открывает человеку все двери в социум. Эта универсальная открытость идеального и ее универсальная проникаемость в любые грани мира, общества в философии выражается как идея тождества сознания и бытия, идеального и материального.

Духовность в качестве идеального обладает абсолютной экономичностью освоения, интериоризации социального опыта. Любым общественным явлениям присуща своя материальность или предметность: это вещественность технико-бытовой инфраструктуры, предметность общественных отношений, реальность национально-этнических явлений и т.д. Идеализация реальных, предметных событий и процессов позволяет снять временные и объективные ограничения, значительно расширить круг и многообразие осваиваемых общественных явлений. Отсюда – исключительная экономичность духовного как идеального. Духовное в силу своей идеальной природы вбирает в себя все богатство и разнообразие социального опыта, мира социума.

Духовность человека как детерминантно-императивный компонент человеческого бытия.

Человеческое бытие – это не просто существование и воспроизводство этого существования. Человеческая жизнь это всегда деяние, действие, вторжение в наличную существующую реальность, ее преобразование, созидание, переделка, созидание самого себя. Побудительной, руководящей силой человеческой деятельности в самом общем смысле выступает сознание человека, его духовность вообще. Конечно, импульсами, пусковыми механизмами человеческой деятельности выступают многие внутренние факторы: инстинкты, нужды, потребности, интересы и т.д. Колоссальную роль играют и факторы внешнего порядка: механизмы общественного управ-

ления, давление, вплоть до насилия. Но коренное значение в этом имеет духовность, когда вся человеческая деятельность преломляется в духовности человека, обретает качества духовных импульсов и стимулов деятельности, духовное начало пронизывает, пропитывает ее всю. Без духовности нет человеческой деятельности вообще.

Духовные явления, духовность имеют огромную власть над человеком, выступают своего рода императивом по отношению ко всей деятельности. Эта власть проявляется в таких формах, как самоуважение человека, чувство собственного достоинства, приверженность к истине и непринятие лжи, убеждения человека, его вера. Они либо побуждают что-то делать, совершать определенные поступки, либо отвращают от них. Этим явлениям человек подчиняется безоговорочно, даже без учета степени рациональности, проявляются как некое качество духовности.

Наиболее коцентрированным выражением этой власти являются нравственные принципы, нравственные императивы. Сила власти духа над человеком может даже перевешивать воздействие других факторов, например, инстинкта. Объясняется это тем, что человеческий дух – это сконцентрированный духовный опыт человечества, а власть духа – это опосредованное, сублимированное отражение опоры человека, его доверие этому совокупному опыту. Власть духа над человеком – это не что иное, как власть человека над самим собой, ибо дух человеческий – это сам человек. Власть духа над человеком, может быть, является показателем человеческой способности подчинять свою жизнедеятельность не сиюминутным потребам, а способности выстраивать свою жизнь по более важным перспективным маршрутам.

Духовность как импульс творческих начал человека.

Духовность человека связана с творческим призванием человека, с его творческим преобразованием себя и общества, с идеальными категориями.

Творчество – это создание нового, чего прежде не было. Творческое созидание человека – это изменение наличного мира, создание нового объекта. Школой его творчества, школой обязательной как раз и является его свободное обращение с идеальными формами. Духовность человека есть своего рода управляющая подсистема всей человеческой жизнедеятельности, ее высший ценностно-смысловой императив.

Духовность как идеальность играет основную роль в творчестве человека, выступает как импульс, внутренняя модель творческой деятельности.

Духовность человека как основание его свободы.

Духовность человека имеет прямую связь с его развитием как свободного субъекта. Свобода человека – это его самореализация, осуществление и воплощение своего человеческого потенциала. Самореализация человека осуществляется в реальной материальной природной и социальной среде, поэтому она неизбежно наталкивается как на содействие, так и на сопротивление природно-социальных обстоятельств. Это сопротивление есть важный ограничитель свободы человеческой жизнедеятельности. Человек свободен до тех пределов, пока он может преодолевать это сопротивление. Однако объективный мир несет в себе определенные элементы человеческой несвободы.

В этом отношении духовный мир человека обеспечивает совершенно иные условия. Идеальность духовной жизни человека лишена материальности, предметности, объективности, поэтому она не сталкивается с материально-предметной сопротивляемостью, можно свободно оперировать с духовно-идеальными объектами, создавать любые идеальные конструкции.

Другим барьером свободы человеческой жизнедеятельности является сопротивление мира общественных отношений. В этом отношении духовная жизнедеятельность человека разворачивается в иных идеальных условиях. Идеальность абсо-

лотно субъективна, она существует только во внутреннем духовном мире личности. В этом смысле духовно-идеальная деятельность человека абсолютно суверенна и закрыта от внешнего мира.

Духовно-идеальный мир человека не испытывает давления со стороны других людей, социальных связей и зависимостей, социальных норм, традиций, предписаний, привычек. Человеку здесь нечего опасаться возможной реакции общества. Это означает, что нет общественного барьера духовной жизнедеятельности человека.

В этом отношении духовная жизнедеятельность человека на несколько порядков более свободна, чем его объективированная социально-предметная деятельность.

Свобода – это глубинное основополагающее качество человека вообще, фундамент его бытия, его созидания, его творчества. Мера свободы – это мера человечности человека.

Наряду с такими фундаментально-глубинными качествами как духовность,

творчество, свобода следует выделить такое качество человеческого бытия, как смысло-ценностное самоутверждение. Суть этого качества заключается в том, что для каждого человека все его деяния, вся его жизнь выступает как определенное утверждение смысла этой жизни, ее ценности. Поэтому он всегда ищет и утверждает для себя свой собственный смысл, индивидуально-человеческую самоценность. Несмотря на большие различия в формировании данного качества по уровню развития, многообразию содержания, форм осознания глубинный момент смысло-ценностного самоутверждения сохраняется как один из фундаментов бытия каждого человека.

Таким образом, духовность человека как его внутренний мир составляет ценностный компонент этносоциальной культуры личности, является результатом влияния природных и социальных процессов, составляет основу его личностного саморазвития. ■

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНИ (40–50-е ГОДЫ ПРОШЛОГО ВЕКА)

Л.Т. Файзрахманова

Ключевые слова: музыкальное профессиональное образование, Казанское музыкальное училище, Казанская государственная консерватории, учебная, научная и концертная деятельность.

Современное профессиональное музыкальное образование в РТ своим становлением и развитием обязано тем традициям, которые созидались многими казанскими музыкантами на протяжении XIX–XX вв. Одним из важнейших этапов в этом процессе были 40–50-е годы прошлого века, отличавшиеся подъемом национальной музыкальной культуры. Большое значение для татарского музыкального искусства имела деятельность учреждений культуры и образования, отвечающих за подготовку профессиональных кадров не только для республики, но и всего региона. Центром подготовки исполнителей и педагогов-музыкантов в Поволжье стало Казанское музыкальное училище, ведущее свою историю с начала двадцатого века (1904). Сеть музыкальных школ, существовавшая в Казани и других городах ТАССР, явилась своеобразной «подготовительной ступенью» для среднего профессионального музыкального образования. Одновременно для решения кадровых вопросов в сфере национального искусства была организована Татарская оперная студия при Московской консерватории (1934), где училась талантливая молодежь – будущие татарские писатели, драматурги, композиторы и исполнители. Во второй половине 30-х годов в республике были открыты Татарская государственная филармония (1937), Татарский государственный театр оперы и балета

(1939), Дом народного творчества (1939), был создан Татарский государственный ансамбль песни и пляски (1937). Деятельность названных учреждений культуры и образования определила пути развития татарского профессионального музыкального искусства не только в настоящем, но и будущем. Особая роль в этом процессе была отведена Казанскому музыкальному училищу. В архивных документах сохранились учебные планы, отчеты, программы, протоколы заседаний педагогического совета музыкального училища. Один из протоколов мирного времени (30.01.1941) дает представление о том, какие проблемы решал коллектив училища накануне войны. Педагоги обсуждали работу отделений училища, особое внимание было уделено деятельности «реорганизованного из творческой группы теоретико-композиторского отдела»¹. Отмечая положительные стороны работы (хорошо поставлена академическая учеба, хороший подбор учащихся, заинтересованность преподавателей в работе), члены совета в процессе обсуждения обращают внимание на имеющиеся недостатки (указывается на дефицит музыкальной литературы, нечастое использование патефона для иллюстраций занятий по истории музыки, отмечается необходимость привлечения вокалистов в качестве иллюстраторов на исторический курс, а также желательность включения в процесс урока

¹ Реорганизация состоялась осенью 1940–41 учебного года [2, л.1].

радиопрограмм.) Высказывается мнение о необходимости установления контактов с Московской консерваторией [2, л.1]. Также обстоятельно ведется обсуждение работы каждого отдела: фортепианного, струнно-смычкового, духового, вокального.

С началом Великой Отечественной войны изменились условия работы училища. В Казань эвакуировали большое число различных учреждений, которые нуждались в свободных помещениях, и музыкальное училище как учебное заведение было ликвидировано. Лишившись здания, руководство училища искало возможности для сохранения состава опытных преподавателей и талантливых учеников, бережно отнеслось к музыкальным инструментам, нотной и другой учебной литературе. Организованная в начале войны ликвидационная комиссия во главе с Р.Л.Поляковым приняла решение: «Просить Комитет по делам искусств сохранить наиболее ценных, одаренных учащихся, разрешив им занятия в музыкальной школе...» [3, л.1]. И действительно, занятия были возобновлены. 13 сентября 1941 года состоялось заседание педагогического совета, где решался вопрос нового приема абитуриентов и обсуждались возможности возврата здания училища. Сухие строки протокола передают атмосферу военного времени: «Чтобы не рассеять хороших учащихся и преподавателей мы организовали их вокруг ДМШ... Сейчас мы имеем 107 учащихся... Ряд учащихся взят в Красную Армию. Контингент должен быть 168 человек. Из всего состава только 27 – татары... Учащиеся занимаются по теоретическим и общеобразовательным предметам в ДМШ... По специальным предметам занимаются по квартирам преподавателей... Постановили: сначала принимать местных учащихся, затем эвакуированных... Новый прием необходим, особенно на оркестровое и вокальное отделение... Просить правительство ТАССР предоставить училищу в бывшем его помещении хотя бы пять комнат... Имуущество музыкального училища все сохранено...»

[4, л.1-3 об.] В результате активной позиции Р.Л.Полякова и других преподавателей учебно-методическая и творческая работа в училище в годы войны не угасла, а напротив, приобрела новое качество в связи с приходом в коллектив специалистов из Москвы и Ленинграда. Среди эвакуированных в Казань были профессора, известные педагоги и музыканты высочайшего класса – С.С. Скребков, В.Д. Конен, И.С. Миклашевская, В.А. Рошковская, Е.А. Бекман-Щербина, М.Ф. Гнесин, Е.Ф. Гнесина, М.А. Юдин и др. Эти музыканты своим участием в учебной работе училища привнесли много полезного, интересного в работу старейшего музыкального учебного заведения Казани. «Взаимный обмен опытом педагогов разных школ, творческие дискуссии вносили в жизнь училища большое оживление», – вспоминали педагоги [5, л.38].

В центре особого внимания педагогического совета училища всегда были учебные вопросы. На совещании (3.03.1944), посвященном «обсуждению и реализации Постановления Главного Управления учебными заведениями Комитета по делам искусств при СНК СССР «О замене словесных оценок цифровыми» решался вопрос «о составлении характеристик результатов выступлений учащихся на закрытых вечерах и экзаменах по специальности, о введении в практику технических зачетов по специальности и зачетного чтения с листа». Проф. М.А. Пятницкая предложила оценивать выступления по следующим критериям: «способности учащихся, отношение к делу, успеваемость в процессе занятий (как справляется с заданиями), исполнение на данном вечере» [6, л.1]. Другой протокол заседания педагогического Совета училища (6.04.1944) отражает ход обсуждения преподавателями «новых методов работы по повышению качества успеваемости учащихся и их идейно-политического уровня в связи с отменой социалистического соревнования в учебных заведениях страны и введением пятибалльной системы оценок успеваемости». Р.Л. Поляков отмечает: «В

нашем учебном заведении соцсоревнование не прививалось. Педагоги, болея за знания, программу ученика, и без соревнования работали не за страх, а за совесть» [7, л.1]. За соревнование «голосует» А.Ф. Бормусов, считая, что оно оказывает положительное влияние, «нужно, чтобы в классе были такие учащиеся, как например, Бренинг, по которым можно было бы равняться..., должно быть естественное соревнование» [8, л.3 об.]. На педагогических советах училища обсуждались вопросы подготовки учащихся к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях страны. Среди учеников выделялись наиболее талантливые и успешные. Из этой группы в результате конкурса были отобраны несколько «ценных учащихся» для участия в Республиканском смотре (конкурсе) музыкальных училищ РСФСР, который состоялся в Свердловске (Екатеринбурге) в 1943-44 учебном году [9, л.3 об.]. Возглавлял жюри пианистов профессор Московской консерватории Г.Г. Нейгауз, отметивший дипломами казанских участников Б. Землянского (кл. А.М. Пятницкой) и Л. Шигабутдинову (кл. А.Н. Раниец) и рекомендовавший их для поступления в Московскую консерваторию.

Республиканское руководство, ответственное за культуру и образование, постоянно курировало вопросы подготовки национальных кадров. Однако план по татарскому контингенту в годы войны был трудно выполним. В 1944 году число учащихся-татар насчитывалось 53 человека, что составляло примерно 35% от всех обучающихся в училище [10, л.3]. В одном из заседаний Комиссии комитета по делам искусств при СНК ТАССР (15.03.1943) были доложены результаты обследования деятельности училища, а также обсуждались перспективы дальнейшей учебно-воспитательной и методической работы. В совещании принимали участие Н.Г. Жиганов, А.С. Ключарев, М.А. Юдин, А.Н. Раниец, М.А. Пятницкая, Л.М. Шлеймович, А.Ф. Бормусов, Д.Е. Френкин и другие преподаватели.

В отчете отмечается, что, несмотря на все трудности «...ведется активная, болевшая работа. Учебные планы выполняются, за исключением ритмики, танца и педагогики» [11, л.1 об.]. Однако и сами учебные планы военных лет отличались от предыдущих значительным сокращением учебных дисциплин [12, л.1 об., 2]. Сокращалось также общее число учащихся – мужская часть училища уходила на фронт. Поднимался вопрос замены мужского состава оркестровых классов, ушедшего в армию, женским контингентом. Предлагалось обучать девушек играть на гобое, флейте, и даже на контрабасе. Многие отделы училища остались с незначительным количеством учащихся, поэтому необходимо было найти возможности для подготовки музыкантов разных специальностей. Н.Г. Жиганов рекомендовал перевести часть студентов фортепианного отделения на дефицитные оркестровые специальности. А.Ф. Бормусов ратовал за организацию дирижерско-хорового отделения, пополнив его пианистами. А.С. Ключарев предложил ввести совмещение музыкальных профессий. И опять обсуждался вопрос об укреплении учебного контингента учащимися – татарами («к нам требование – должно быть 50% учащихся-татар»), однако абитуриентов «из периферии училище не могло принять, ибо нет общежития, столовой, обуви, одежды и всего того, что раньше могли предоставить ученику» [13, л.5,10 об.]. Другая особая забота для педагогов училища – национальный учебный репертуар, отмечая его скудность, педагогический совет постановляет «потребовать от татарских композиторов пьес, пригодных для музыкального училища» [14, л.3 об.]. Постепенно в учебные программы студентов вводятся произведения татарских композиторов, большей частью это вокальные сочинения Н. Жиганова, С. Сайдашева, Д. Файзи, А. Ключарева, М. Музафарова [15, 16]. Изучение татарской музыки не ограничивалось освоением национального репертуара. В январе 1945 года на заседании методического бюро об-

суждалась программа нового лекционного курса «История татарской музыки», разработанного Ю.В. Виноградовым для студентов 3 и 4 курса училища [17, л.11].

В училище внимание уделялось не только учебно-методической работе, были организованы научные конференции и концерты. В архивах сохранилась «Программа сессии преподавателей и учащихся училища (июнь-июль 1942 года), посвященная 102 годовщине со дня рождения П.И. Чайковского» [18]. На сессии выступали с докладами: доцент В.Д. Конен – «Мировое значение национального русского творчества Чайковского» (26.06.1942), профессор С.С. Скребков – «Принципы крупных симфонических форм Чайковского» (иллюстрирует доклад Ф.Е. Витачек) (27.06.1942), преподаватель Казанского музыкального училища Ю.В. Виноградов – «Струнные квартеты Чайковского, как глава из истории русской камерной музыки» (27.06.1942). Состоялся концерт засл. арт. РСФСР Е.А. Бекман-Щербини (2.06.1942). В исполнении духового оркестра (*военной – Л.Ф.*) части под руководством полковника Кононова прозвучала (11.05.1942) программа из произведений П.И. Чайковского: Баркарола из «Времен года», «Сладкая греза», «Флорентийская песня», «Неаполитанская песня», Финал из симфонии № 4 [19, л.1]. Также был дан студенческий концерт, среди выступавших – Р. Билялова, О. Бренинг, И. Карпова, К. Музлова и др. Студенты подготовили научные доклады: «Гармонические средства элегической линии в романском творчестве Чайковского» (студ. Шумская Н.), «Гармонический язык Чайковского в финале 2 симфонии» (студ. Николаева Н.), «Импрессионистические черты в творчестве Чайковского на примере романса «Погоди» (студ. Григорьев С.) [20, л.6-8 об.].

Состоялся концерт, посвященный А. Рубинштейну, и вокальный вечер, «посвященный 70-летию со дня смерти местного русского композитора В.Н. Пасхалова (по ходатайству Краеведческого музея ТАССР)» (14.04.1945) [21, л.1]. Была про-

ведена конференция «Советская музыка за 25 лет» (22-25.01.1943). Преподаватели и учащиеся музыкального училища организовывали концерты, «средства от которых поступали в фонд строящейся эскадрильи самолетов, а также в помощь нуждающимся ученикам» [22, л.1].

Вместе с отчетами по научно-методической и учебной деятельности дирекция училища заполняла различные статистические анкеты, из которых видно, что оканчивало училище в военные годы очень небольшое количество выпускников. В 1944-45 учебном году на фортепианном, струнно-смычковом, духовом, вокальном отделениях обучалось всего 134 человека, окончили курс училища в указанном году – 8 человек, из них 3 на фортепианном отделении, 5 на вокальном [23, л.1,2]

Послевоенные годы в жизни училища были периодом значительных достижений, что во многом было связано с началом деятельности вновь открытой Казанской консерватории (1945), «результаты деятельности которой заметно сказывались в музыкальной жизни Казани» [24, л.13]. Перед консерваторией были поставлены задачи воспитания высокопрофессиональных исполнителей, создания композиторских школ Татарстана и других республик Поволжья. С самого начала консерватория была нацелена на выпуск первоклассных музыкантов, «из которых формировались музыкальные силы филармоний, театров, симфонических оркестров, музыкальных учебных заведений» [1, с.164]. В консерваторию по инициативе ее ректора Н.Г. Жиганова из Москвы и Ленинграда (Петербурга) приехали работать крупные специалисты – М.А. Юдин, А.С. Леман, С.А. Казачков, А.В. Броун, Н.В. Брауде, Г.И. Литинский, Г.М. Коган, Л.Г. Лукомский, В.Г. Аapresов, А.Г. Корсунская, К.Е. Цветов и другие известные музыканты, они «своим участием в концертной, лекторской и педагогической работе значительно подняли уровень музыкальной культуры Татарии» [25, л.13]. У истоков Казанской консерватории стояли

также известные казанские музыканты – М.А. Пятницкая, Ю.В. Виноградов, Е.Г. Ковелькова, Х.И. Терегулова, А.Ф. Бормусов, М.А. Музафаров. Многие из них совмещали педагогическую деятельность в консерватории с работой в музыкальном училище, которое в послевоенные годы готовило специалистов по всем основным специальностям. В училище работали фортепианный, оркестровый, вокальный, теоретико-композиторский, дирижерско-хоровой отделы и отдел баяна, специально открытый для профессиональной подготовки инвалидов Отечественной войны.

Педагоги консерватории и музыкального училища, работая в творческом содружестве, воспитали в первое послевоенное десятилетие целый отряд молодых композиторов – это Э. Бакиров, А. Валиуллин, И. Шамсутдинов, А. Бренинг, О. Лундстрем, А. Монасыпов. Они составляли «молодежную» часть Союза композиторов Татарстана. После окончания Московской консерватории в эту группу в начале пятидесятых годов вошел Р. Яхин. Лучшие выпускники первых лет Казанской консерватории были приглашены Н.Г. Жигановым работать в Alma mater. Другие молодые специалисты распределялись с указанием мест работы в соответствии с приказом и планом министерства культуры РСФСР, а также заявками министерства культуры ТАССР. Директорам учебных заведений было рекомендовано тщательно подготовиться к проведению распределения, провести «политико-воспитательную работу среди выпускников об их обязанности работать по назначению не менее трех лет, а также явиться к месту работы в срок, указанный в удостоверении» [26, л.1].

В национальном архиве РТ сохранились документы по распределению выпускников Казанского музыкального училища 1958 года в Алтайский край, Белгородскую, Калининскую, Костромскую, Курганскую, Магаданскую, Пермскую, Ростовскую, Сахалинскую и Ульяновскую области РСФСР и в районы ТАССР (фортепиано – 8 человек, дирижеры хора – 9, баянистов – 2, скрипа-

чей – 5, духовые инструменты – 2, теоретиков – 8, альтистов – 1) [27, л.3]. В этих же документах представлены заявки на молодых специалистов в ТАССР на должности директоров детских музыкальных школ (Бавлинской, Альметьевской, Елабужской, Тетюшской, Заинской) и преподавателей по классу фортепиано, скрипки, виолончели, баяна, теории музыки (для Елабужской, Зеленодолской, Лениногорской, Бавлинской, Тетюшской, Заинской музыкальных школ, для города Казани, для Елабужской культурно-просветительной школы и др.) [28, л.5]. **Были представлены заявки на руководителей духовых оркестров** (Кайбицкий, Тельмановский, Рыбно-слободской, Столбищенский, Н.Шешминский, Первомайский дома и отделы культуры) и художественных руководителей для РДК (Челнинского, Тюлячинского, Дубьязского и др.). В документах есть заявки из разных городов и областей РСФСР на выпускников училища, среди них – только одна из общеобразовательной школы – школы № 81 Кировского района г.Казани на выпускницу дирижерско-хорового отделения с просьбой «направить в качестве преподавателя хорового пения» [29, л.7]. **Сохранилось множество документов с заявками на выпускников Казанского музыкального училища:** требуются пианисты, вокалисты, скрипачи, теоретики, дирижеры хора, баянисты.

Представленные архивные материалы позволяют говорить о значительных успехах в области музыкальной культуры республики в сороковые-пятидесятые годы прошлого века, о высоком профессиональном уровне музыкальных учебных заведений Татарстана, готовивших специалистов для различных сфер культуры и образования ТАССР и РСФСР. Однако необходимо констатировать, что, несмотря на достигнутые результаты, в Казани и районах республики, да и в целом в стране, ощущался острый кадровый дефицит в сфере культуры. Для удовлетворения потребности в кадрах необходимо было создавать новые музыкальные учебные заве-

дения разного профиля, которые могли бы готовить специалистов для музыкальных и общеобразовательных школ, средних учебных заведений и других учреждений культуры. Эти задачи целенаправленно решались во второй половине XX века, когда в республике были открыты новые учебные музыкальные заведения в сфере культуры и образования.

Литература

1. Салехова З. Н.Г. Жиганов – основатель Казанской консерватории. (По материалам архивов) / З. Салехова // Назиб Жиганов. Статьи. Воспоминания. Документы. – Том первый. – Казань, 2004. – С. 164-175).
2. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.31.
3. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.30.
4. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.51.
5. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.280.
6. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.76.
7. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.73.
8. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.73.
9. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.74.
10. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.74.
11. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 62.
12. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 53.
13. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.62.
14. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.74.
15. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.81.
16. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.94.
17. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.88.
18. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 55.
19. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 55.
20. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 55.
21. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.89.
22. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.68.
23. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д..86.
24. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 280.
25. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д. 280.
26. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.349.
27. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.349.
28. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.349.
29. НА РТ Фонд Р-7353, оп.1, д.349.

ГЕНЕЗИС И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Д.Р. Гилязова

Ключевые слова: альтернативное образование, альтернативное педагогическое движение, альтернативные школы, гуманизация образования.

Альтернативное образование как парадигма гуманистической педагогики, отражая многие черты и особенности тенденций всемирного историко-педагогического процесса, является по преимуществу продуктом западной цивилизации. Известно, что альтернативные подходы в образовании существуют уже более 500 лет. Например, в Европе первые альтернативы в образовании возникли еще в эпоху Возрождения. Одна из первых альтернативных школ – «Дом радости» – была создана итальянцем В. да Фельтре, который произвел радикальные перемены в методах обучения, исходя из специфики детства и индивидуальных особенностей детей, опираясь на их активность и самостоятельность. Развитие альтернативного образования в Европе связано также с именем Я.А. Коменского, который реализовал идеи реформирования обучения и воспитания детей в своей пансофической школе в Венгрии. Выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци внес особый вклад в развитие альтернативного образования, открыв уникальные для своего времени образовательные учреждения – Бургдорфский и Ивердонский институты, в которых внедрил идеи об обеспечении саморазвития каждого ребенка. В США первые альтернативные учебные заведения возникли еще в эпоху прибытия туда первых переселенцев [1]. Весь путь развития мирового альтернативного педагогического движения за рубежом с XV по XIX вв. показывает, что данная эволюция в педагогическом мировоззрении

была закономерным следствием развития идеи о том, что педагогический процесс должен строиться в соответствии с природными задатками ребенка и должен быть направлен на раскрытие и развитие этих естественных особенностей. Необходимо отметить, что этот период был своеобразным **подготовительным этапом**, обеспечившим интенсивное развитие в конце XIX – начале XX вв. альтернативного школьного движения. Отход от традиционной образовательной практики, своего рода освобождение от авторитарных методов образования, явились объективной предпосылкой гуманистической традиции западноевропейского образования, чья содержательная эволюция привела в конечном счете к возникновению на рубеже XIX–XX вв. альтернативных подходов в педагогике.

Становлению гуманистических тенденций в образовании содействовали кризисные явления в традиционной педагогике в начале XX века, которые вызвали к жизни новые идеи и концепции, суть которых заключалась в углубленном интересе к личности ребенка и новых подходах к решению проблем воспитания. Сложившиеся в европейской педагогике конца XIX – начала XX в. новые педагогические концепции вывели группу педоцентристских течений, из недр которых и вышел феномен альтернативного образования как парадигма гуманистической педагогики, в основе которого лежал постулат о безграничных возможностях детской природы и о воспитании, согласованно с природой ребенка.

Все это способствовало становлению в реформаторском движении XX века двух главных тенденций: ориентация на детское сообщество и ориентация на ребёнка. Первые видели свою миссию в том, чтобы продуктивно разрешать проблемы сообщества, придавая при этом большое значение человеческим и общественным отношениям. Вторые во главу угла ставили индивидуальную свободу и создавали школы, в которых было минимум запретов и спущенных сверху предписаний и максимум условий для самовыражения и индивидуальной инициативы. Таковы были, например, педоцентрированные школы, относящиеся к движению, известному под девизом «Исходя из ребёнка» (Vom Kinde aus).

Следует отметить, что большинство прогрессивных школ не принадлежали полностью ни к тем, ни к другим, поскольку были в равной степени заинтересованы как в общественном, так и в индивидуальном развитии ребенка. Главным результатом своей педагогической деятельности они считали сознательную деятельность ребёнка по своему самосовершенствованию. Исходя из этого, они с самого начала отказались от самовластного принуждения и предоставили детям возможность самостоятельно вырабатывать для себя законы и дисциплину. Однако в образовательной практике параллельно с новыми подходами продолжали существовать устаревшие педагогические традиции, и несмотря на резкую критику традиционной школы прогрессивной общественностью, гуманистически ориентированный подход на ребенка, основанный на установлении в образовательном процессе субъект-субъектных отношений и творческого делового сотрудничества, не так быстро утверждался в теории и практике. На базе идей альтернативности образования стали возникать различные модели учебных заведений, которые опирались на лозунги свободы и равенства, хотя они не имели еще в то время реальной базы для массового внедрения.

Наиболее ярко идеи альтернативного образования воплотились в педагогическом течении **«новое воспитание»**, которое с самого своего возникновения подвергал резкой критике «педагогический традиционализм» [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12]. Идея сторонников «нового воспитания» заключалась в том, чтобы приспособить образовательный процесс к спонтанным интересам и стремлениям детей, при этом отводить исключительную роль личному практическому опыту детей в усвоении знаний. Функции же учителя ограничивались ролью советчика и консультанта.

Одна из первых альтернативных, так называемых «новых школ», была открыта С. Редди в 1889 году в Абботсхолме (Англия). Число их постепенно росло в Англии (школа Бидэльс Дж. Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Дартинг Холл), в Германии (школы в Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне Г.Литца, Оденвальд П. Гехееба, Виллерсдорф Г. Винекена, Шуле ам Меэр Лузерке, школа Лихтварка в Гамбурге), в Швейцарии («сельский воспитательный дом» в Гласарже, подобные учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатенере, Шайне, Беконе), во Франции (Эколь де Рош Э. Демолена), в Бельгии (школа в Бьерже, созданная Ф.-де Васконселлосом, «Школа для жизни, через жизнь» О. Декроли). Расширение европейского движения «новых школ» поставило вопрос об объединении его сторонников, и в 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж. Руссо во главе с А. Ферьером было основано «Международное Бюро Новых Школ», положившее начало распространению альтернативного образования по всей Европе. Одной из основных задач новой школы явилась выработка у учащихся цельного и глубокого мировоззрения на основе всего самого лучшего, что создано передовыми умами человечества. Она должна стать местом свободного развития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества.

Уже после Первой мировой войны на основе «Международного Бюро Новых Школ» была организована Международная Лига нового воспитания [5].

Длительный процесс становления и развития мирового альтернативного педагогического движения включал в себя ряд значительных периодов до XX в., характеризующихся несомненными особенностями.

I период – XV – XIX вв. – «предварительно-фрагментарный» – охватывает значительный исторический период, когда были выдвинуты и частично реализованы на уровне социальной практики стержневые идеи, значимые для развития альтернативного образования. К числу таких идей, имеющих теоретическую и одновременно практическую значимость, явившихся предтечей альтернативного образования, представляется возможным отнести: осознанное стремление к построению педагогического процесса в соответствии с природными задатками ребенка и его направленность на раскрытие и развитие этих естественных особенностей; приоритет духовно-нравственных начал в образовании над рациональными; утверждение идеала гармонического развития личности ребенка в процессе обучения и воспитания.

II период – (рубеж XIX–XX веков) – «концептуальный» – период антропологического обоснования необходимости реформирования образования и разработка альтернативных подходов в образовании. Начав активно разрабатываться в конце XIX – начале XX вв., альтернативное образование стало приобретать довольно широкое распространение в связи с всеобщим недовольством состоянием школьного дела. Это явилось предпосылкой реформаторских явлений в образовании, в котором предпринимался интенсивный поиск новых идеалов и целей педагогики. В этот период активно разрабатывались не только теоретические подходы, но и были сделаны попытки решать проблемы альтернативного образования на технологическом уровне.

III период – первая четверть XX века – «инновационный», характеризующийся возникновением «новых школ», целью которых являлось воспитание человека-гражданина, полезного обществу, а также эстетически развитой, нравственной личности. На этом этапе альтернативное образование начало приобретать реальные черты, благодаря подвижнической деятельности педагогов-гуманистов А. Ферьера, С. Редди, Дж. Бэдли, Г. Литца, Г. Винекена, П. Гехеба, Э. Демолена, О. Декроли, Дж. Дьюи.

Необходимо отметить, что альтернативное педагогическое движение первой половины XX в. было чем-то большим, нежели только движением протеста против традиционной образовательной политики. Это была попытка доказать, что новые условия могут стать предпосылкой серьезных изменений в самом обществе и что воспитание в этих условиях, направленное и на изменение в человеческих взаимоотношениях, приобретает новое звучание и новое значение.

IV период – вторая четверть XX века – «либерально-реформаторский», включающий реализацию альтернативных подходов в образовании, трансформацию альтернативных образовательных концепций в педагогическую практику на фоне создания конкретных учебных заведений, добившихся значительных успехов. В дальнейшем все эти положения успешно были воплощены в практике большинства альтернативных учебных заведений во многих странах, включая и Содружество наций: *в Великобритании* – Дартингтон Холл Скул (Dartington Hall School), Сэндз Скул (Sands School), Саммерхилл Скул (Summerhill School), Каунтесторп Комьюнити Колледж (Countesthorpe Community College), Парк Скул (Park School), Галлоуэй Смол Скул (Galloway Small School); *в Австралии* – Школьное сообщество художественной акробатики (Acrobatic Arts Community School), Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School), Молодежный колледж Блэктаун (Blacktown Youth College), Карам-

бена праймери скул (Currumbena primary school), Колледж содружества Кенсингтон (Kensington Community High School), Бурубин Садбэри Скул (The Booroobin Sudbury School), Прешил Скул (Preshil (The Margaret Lyttle Memorial School), Виллидж Скул (Village School); в Канаде – Бич Скул (The Beach School), Виндзор Хаус Скул (Windsor House School); в Новой Зеландии – Тамарики Скул (Tamariki School); в Индии – Мирамбика (Mirambika), Международная Школа Тагора (Tagore International School) и многие другие школы.

IV период – вторая половина XX века – распространение альтернативного образования в массовой образовательной практике. На данном этапе развития мирового альтернативного педагогического движения отметим деятельность наиболее известных педагогов, внесших огромный вклад в область философии альтернативного образования.

Мария Монтессори (Италия). Она была убеждена в том, что для преобразования школы нужны не новые педагогические теории и методики, а, прежде всего, изменение взглядов взрослых на природу детства. Именно изучение природы ребенка, по ее мнению, и должно явиться как целью, так и смыслом гуманистической педагогики. На деле это означало, что ребенок должен стоять в центре педагогического процесса, остальные звенья которого должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия его природных сущностных сил.

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных педагогических систем, которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте Монтессори-педагогики, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе.

Рудольф Штейнер (Германия) выдвинул в качестве альтернативы совокупность методов и приемов воспитания и обучения,

основанной на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Вальдорфская педагогика занимает среди других инновационных начинаний в области альтернативного образования особое место, так как представляет педагогическую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным.

В настоящее время система образования Waldorf, основанная на учении Р.Штейнера, воспитывает целостные личности в 560 школах мира более чем в 30 странах. Наряду с гуманитарными и естественными дисциплинами, в вальдорфских школах учат добру, красоте и истине по восходящей спирали обучения, включая опыт и его применение, учат понимать язык живописи и жить в гармонии с природой. Исходя из этой образовательной доктрины, подготовка к жизни в вальдорфской школе означает всестороннее развитие ребенка, что представляет собой следующие составляющие: владение основными представлениями об окружающем мире, человеческой истории и культуре; владение различными практическими умениями; развитость эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания; наличие творческих способностей в области художественной культуры; высокая степень коммуникативности и коммуникабельности; устойчивое стремление к достижению компетентности и умение инициативно и с чувством внутренней свободы противостоять различным экономическим и политическим проблемам.

Александр Нейлл (Великобритания). Критикуя традиционную школу, он исповедовал принципиальный отказ от авторитаризма в пользу развития независимой творческой личности. Как показывает анализ деятельности школы Саммерхилл и ее подражателей, дети в ней учатся более продуктивно, чем в обычной школе, где их

принуждают учиться. В этой школе имеется весь набор академических дисциплин, которые преподаются только в процессе совместной деятельности учителя с ребенком с упором на индивидуальную творческую работу самого ребенка.

Движение Саммерхилл за последние 60 лет значительно выросло и сегодня включает в себя более 6 тысяч школ и проектов. В настоящее время школа Саммерхилл находится в постоянном взаимодействии (в основном, с помощью Интернета) с другими альтернативными школами. В связи с разрастанием свободных, альтернативных, демократических школ была создана общественная организация «Международные конференции по демократическому образованию» (International Democratic Education Conferences – IDEC), на которую ежегодно съезжаются представители этих школ (Саммерхилл посылает, как правило, двух детей и двух взрослых). Эти конференции проводят разные страны (Япония, Украина, Англия, Израиль, Новая Зеландия и т.д.).

Дэниэль Гринберг (США). В основе образовательной доктрины своего альтернативного образовательного заведения под названием Садбери Вэлли Скул Д. Гринберг положил антропоцентричность цели воспитания. Почти с самого начала деятельности Садбери Вэлли Скул началось движение альтернативных школ в русле ее концепции. Сегодня ее прототипы можно встретить не только в США (первая появилась в г. Фрэммингем шт. Массачусетс), но и в Австралии, Канаде, Пуэрто-Рико, Японии, Израиле и стране Европы (Бельгии, Германии, Дании).

Рабиндранат Тагор (Индия). Открывая свою первую школу в 1901 г., Р. Тагор центральной образовательной идеей выдвинул антрополого-педагогический взгляд на человека как биологического, социального и духовного существа, находящегося в процессе непрерывного развития, что определило новое альтернативное понимание сути образования как естественного и перманентного состояния личности. В 60-х

годах прошлого века было создано Педагогическое общество Р. Тагора, которое способствовало впоследствии открытию Международной Тагоровской школы (МТШ), включающей в себя три самостоятельные учебные заведения: Ист-оф-Кайлаш, Васант-Вихар и Гургаон (все они находятся в географической части Дели). Все филиалы МТШ принимают на учебу детей обоих полов, при этом школы стараются сделать обучение доступным и тем, кто страдает ограниченными физическими возможностями (с отсутствием слуха, зрения и т.д.), реализуя программы так называемого включенного обучения.

В 1989 г. Джерри Минц основал исследовательский Центр альтернативного образования – Alternative Education Resource Organization (AERO). Данный Центр явился филиалом благотворительной организации «Школа Жизни», основанной в 1934 г. Ральфом Борсоди и представляет собой, по мнению многих, некое начальное звено для объединения и поддержки мирового альтернативного педагогического движения, включающего в себя, помимо вальдорфских школ и школ Монтессори, также таких, как: школа выбора, демократическая школа, школа семейного воспитания, школа без стен, чартерная школа, свободная школа, школа Индиго, квакерская школа, либеральная, независимая, прогрессивная школы, школы Кришнамурти и Садбэри и т.д. Основная цель Центра – помочь созданию условий для саморазвития и самоопределения учащихся в сфере познания, а также обеспечению максимальных возможностей для реализации альтернативного образования во всем мире. С этой целью Центр рассылает информацию об альтернативных подходах к образованию, рекомендации и всевозможные учебные материалы частным лицам, школам, организациям в соответствии с их образовательными нуждами. Центр предоставляет услуги всем заинтересованным лицам независимо от их возраста и статуса; обеспечивает организацию форумов для дискуссий и исследований, а

также связь со всеми организациями, так или иначе связанными с альтернативным образованием [1].

Следует отметить, что становление альтернативного образования в контексте гуманистической педагогики охватывает длительный период и, по большому счету, не завершилось до сих пор. Это объясняется социокультурной ситуацией в каждой стране, их проблемами, потребностями и возможностями, уровнем развития антропологии в целом и педагогической науки в частности, характером образовательной практики и, что очень важно, с развитием традиций, связанных с практическим воплощением в различных сферах общественной жизни свободы каждого отдельного человека, его автономности и самостоятельности как личности.

Литература

1. Alternative education. – http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: РОУ, 1994. – 112 с.
3. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века): дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Р.А. Валеева. – Казань, 1997. – 387 с.
4. Васконселос де Ф. Новая школа в Бельгии. Пер. с франц. [Текст] / Ф. де Васконселос. С предисл. А. Ферьера. – М., 1922. – 315 с.
5. Вейкшан Н.В. Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Вейкшан. – М., 1969. – 192 с.
6. Гергет А. Современные педагогические течения [Текст] / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. – Херсон: Госиздат. Украины, 1925. – 249 с.
7. Григорьев С.С. Новая школа в Англии и России [Текст] / С.С. Григорьев. – СПб., 1901. – 35 с.
8. Демолен Э. Новое воспитание. Школа де Рош [Текст] / Э. Демолен. – М.: Типо-лит. А.В. Васильева, 1900. – 260 с.
9. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: РОУ, 1992. – 176 с.
10. Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке [Текст] / Е.Г. Кагаров. – М.: Работник просвещения, 1928. – 271 с.
11. Stabler E. *Founders: Innovators in Education. 1830-1980.* Edmonton Univ. of Alberta Press, 1980.
12. Stewart W.A.C.: *The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967.* Macmillan and Co Ltd, 1968.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕГИПТЕ

А.Р. Валеева

Ключевые слова: Египет, система образования, высшая школа, централизация.

Образование делает человека богаче, делает его личностью. Этот сложившийся и пополняемый комплекс знаний является абсолютной ценностью сам по себе. Его создавали гениальные люди, и лишать человека этого знания – значит его обкрадывать. Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Нужно отметить, что на него оказывали влияние и социальные факторы, связанные с расслоением общества на социальные группы. Господствующие классы присвоили себе монополию на общекультурные и развивающие знания. Основные же слои населения получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности.

Национальная система образования Египта находится в ведении министерства образования. Система образования в Египте отличается высокой степенью централизации, она подразделяется на три этапа:

- Базовое образование
 - Начальная ступень
 - Подготовительная ступень
- Среднее образование
- Высшее образование

В соответствии с Законом о бесплатном обязательном образовании от 1981 года, все египтяне в возрасте от 6 до 14 лет должны иметь базовое образование, включающее начальную и подготовительную ступени. Дальнейшее образование зависит от возможности учеников. Египет – это развивающаяся страна, в которой треть населения еще не достигла 14-летнего возраста. Из 75 миллионов жителей лишь около 57% умеют читать и писать. Традиционно в Египте наблюдалось социальное неравенство среди молодых людей, которое особенно сильно сказывалось на живущих в

сельской местности. Среднее образование в Египте бывает трёх различных типов: общее, профессиональное и техническое.

Курс общего среднего образования рассчитан на три года и включает естественные и гуманитарные предметы: арабский и английский языки, второй иностранный язык (немецкий, французский, испанский или итальянский), химия, физика, биология, география, история, философия. На втором и третьем году обучения вводится специализация: естественные, гуманитарные, либо математические науки. Как самостоятельное звено подготовки специалистов среднее специальное образование в Египте отсутствует. Техническое образование, приобретаемое в рамках трёхгодичной и пятилетней программы, дают школы, специализирующиеся в трёх разных областях: промышленность, коммерция и сельское хозяйство.

Существуют значительные различия в стиле жизни, духовно-культурных ориентирах и образовании разных слоев египетского общества. Проживающие в Каире и других городах представители среднего и высшего класса в большинстве своем образованные, говорят на английском или французском языке, носят европейскую одежду и предпочитают европейские и американские кинофильмы, музыку, искусство и литературу. Дети посещают школы и гимназии, затем высшие учебные заведения. Этого нельзя сказать о представителях низшего класса, основным видом деятельности которого являются сельскохозяйственные работы. Хотя в стране существует система обязательного образования, во время посевной и уборки урожая сельские дети часто лишены возможности посещать школу.

Как правило, все частные учебные заведения в Египте, так же как и государс-

твенные, аккредитованы Министерством образования. Например, в Шарм-эль-Шейхе, помимо трех общеобразовательных госучреждений, находятся четыре платных школы, и все они прошли аккредитацию. Причем три из них – интернациональные: French School, British School и американская секция St. Joseph's International School. Они придерживаются образовательных стандартов, утвержденных в странах, имеющих в названиях этих учебных заведений. Четвертая платная школа – Sharm el Sheikh College – следует нормам египетского образования. Все учебные учреждения, которые зарегистрированы в Министерстве образования Египта, после успешной сдачи экзаменов выдают своим выпускникам аттестат, с которым можно поступить как в египетские вузы, так и в зарубежные, в том числе в российские [1].

Стоит отметить, что частные школы в Египте зародились совсем недавно, у них нет многолетнего опыта и традиций. Многие из них открылись только благодаря энтузиазму родителей (немцев, французов, англичан). Может случиться и так, что по экономическим причинам учреждение образования закроется, как, например, случилось с одной из школ в Шарм-эль-Шейхе. Произошло это из-за того, что ее здание стало выгоднее использовать по другому назначению. В этом случае судьба детей никого не волновала. Бизнес – главное, поэтому множество школьников были вынуждены перейти в другие учебные заведения. Кроме этого, как уже было отмечено ранее, в школах отсутствуют старшие классы. Теоретически они есть, но фактически по статистике в некоторых учебных заведениях не хватает учащихся-старшеклассников. А ради одного-двух учеников старший класс организовывать не будут. Так, к примеру, выбрав школу и успешно в ней учась, вместо аттестата ученик может получить обычную справку о том, что просто проходил там обучение. Учебная программа в школах Египта очень насыщенная, учащиеся перегружены. Система

образования официально признает преподавание только трех иностранных языков: английского, французского и немецкого. Преобладают средние общеобразовательные школы; последний год обучения предполагает специализацию по гуманитарным, естественным или физико-математическим наукам [2].

На сегодняшний день Министерство образования Египта, отвечающее за обучение порядка 15 миллионов детей в 36000 школах страны, стремится предоставить каждому ребенку доступ к современному образованию с использованием информационных технологий. Для этого Министерство реализует программу оснащения каждого школьного класса современными компьютерными системами. Ведь современная молодежь – это будущее страны и именно от уровня образования зависит её благополучие. Ещё в 2005-2006 гг. было заключено партнерское соглашение с компанией Microsoft, для того чтобы при ее участии передать египетским детям весь опыт и знания, необходимые для полной реализации их интеллектуального потенциала. Как известно, все предыдущие попытки по внедрению в школах компьютерного оборудования оказывались неудачными, так как не было возможности использовать потенциал на полную мощность из-за недостаточной компетенции учителей. Сегодня планируется исправить этот недостаток путем проведения тренингов по освоению информационных и коммуникационных технологий, как для учащихся, так и для преподавателей, что должно помочь решить задачу по выполнению учебной программы и повышению уровня образования в целом.

Кроме того, Microsoft поддержит проведение целенаправленных акций, призванных повысить качество преподавания и, как следствие, поднять уровень образования с помощью системы электронного обучения и новой инициативы по созданию «умных школ» в сельских районах. Новые технологии компании Microsoft откроют

египетским учащимся и гражданам (особенно в сельских районах) дорогу к высшему и специальному образованию. Этот инструментарий позволит ученикам и преподавателям взаимодействовать с коллегами из различных районов Египта и других стран через интернет. Учителя получают возможность совершенствовать свои навыки и работать в сотрудничестве с зарубежными партнерами или присутствовать на виртуальных семинарах, используя приложения для проведения видеоконференций. Важно отметить, что конструкция этих ПК предусматривает возможность их эксплуатации в жарком климате, в частности в Верхнем Египте. Это полнофункциональные энергосберегающие ПК, адаптированные для начинающих пользователей. На них установлено ПО на арабском языке.

Корпорация Intel также планирует к 2010 году обучить 650 тысяч египетских учителей применению компьютеров в учебном процессе. К настоящему моменту курс обучения прошли уже 54 тысячи педагогов. В Египте впервые в мире учебная программа Intel Teach Essentials будет реализована в интерактивном режиме.

Обеспечивая каждую египетскую школу доступом к самым последним технологиям, Министерство образования способствует общему продвижению в массы цифровых стандартов и устраняет социальное неравенство. Благодаря инструментарию современных информационно-коммуникационных технологий юные египтяне получают хорошую подготовку, которая позволит им смело смотреть в будущее и реализовать свои интеллектуальные способности для обучения на протяжении всей жизни.

Для продолжения учебы учащийся должен успешно пройти через систему сложных экзаменов. Очень небольшое число молодежи поступает в высшие учебные заведения. В университеты Египта принимаются лица, имеющие свидетельство о полном среднем общем образовании при оценках по профилирующим предметам не менее 75-90% от максимального балла. В

отдельных случаях сдаются вступительные экзамены.

В институты принимаются лица со свидетельствами о полном среднем профессионально-техническом образовании при условии успешной сдачи вступительных экзаменов. Наряду с окончившими средние общеобразовательные и профессионально-технические учебные заведения в высшие учебные заведения принимаются выпускники педагогических училищ. Приём в университеты и институты осуществляется с учётом профиля школьной подготовки. Высшая школа Египта включает более 150 учебных заведений, различающихся по уровню и профилю подготовки специалистов. Она объединяет университеты и специализированные институты, а также более 100 педагогических колледжей, технических школ и институтов, осуществляющих подготовку специалистов на уровне среднего специального образования.

В Египте имеются как частные, так и государственные высшие учебные заведения. Государственное высшее образование в Египте бесплатное, студенты платят только регистрационный взнос. Частное образование обходится дороже. Основные университеты:

- Каирский университет (100 000 студентов).

- Александрийский университет.

- Университет Айн-Шамс.

- Университет Аль-Азхар – старейший ВУЗ Египта с 1000-летней историей.

Ведущие частные университеты:

- Американский университет в Каире.

- Немецкий университет в Каире.

- Французский университет Египта [3].

В общей сложности в 14 государственных университетах обучаются более 700 тыс. студентов. Кроме действующего Американского университета в Каире, основанного пресвитерианскими миссионерами, действует ещё и Академия естественных наук и технологии.

Религиозная система образования находится в ведении Высшего совета инс-

титута Аль-Азхар. Сам Совет формально является независимым от Министерства образования, но находится под наблюдением премьер-министра Египта. Школы Азхар называются институтами и включают начальное, подготовительное и среднее образование.

Во всех школах на всех этапах изучают нерелигиозные предметы, хотя и не так активно, как в государственных школах. Тем не менее, основу расписания составляют религиозные предметы. Все ученики мусульмане, мальчики и девочки учатся отдельно. Школы Азхар распространены по всей стране, особенно в сельской местности. Выпускники таких школ могут продолжить обучение только в Университете Аль-Азхар. В начале 2000-х на школы Азхар приходилось менее 4% от общего количества учащихся.

После получения диплома бакалавра начинается следующий этап обучения – специализация и индивидуальная исследовательская работа, который завершается присвоением степени магистра. Первый год, как правило, посвящён изучению теоретических дисциплин, второй – проведению исследований. Студенты, имеющие степень бакалавра, могут получить после одного года дополнительной подготовки диплом о специализации в определённой профессиональной области. Следующий этап университетского образования, продолжительностью не менее двух лет после завершения учебы в магистратуре, является углублением специализации. Результаты научных исследований, выполненные на этом этапе, оформляются в виде докторской диссертации и защищаются в специализированном ученом совете. Защита завершается присуждением степени доктора философии с указанием профиля подготовки. Степень доктора может быть получена не менее, чем через два года после присуждения степени магистра на гуманитарном, коммерческом фармацевтическом, инженерном и естественнонаучном факультетах. На юридическом факультете

степень доктора права присуждается после двух лет подготовки на базе диплома о специализации. На естественнонаучном факультете, кроме перечисленных выше степеней магистра и доктора философии, осуществляется подготовка на уровне доктора наук с не менее чем десятилетним сроком подготовки.

Более того, университеты рассматриваются как источники возрождения арабской культуры и формирования национальной идентичности. На фоне интенсивного развития культуры и научных контактов с университетами и образовательными институтами других стран правительство обеспечивает независимость университетов. Каждый университет имеет свой бюджет и управляется советом во главе с президентом университета. Имеется также Высший Совет университетов во главе с Министром высшего образования. В состав этого Совета, кроме президентов университетов, входят известные общественные деятели и специалисты в различных областях, которые формируют политику университетского образования и научных исследований, координируют межуниверситетские программы, ежегодно определяют порядок приёма абитуриентов в университеты.

Таким образом, ключевую роль в подготовке специалистов с высшим образованием играют университеты, в которых обучается более 80% всех студентов (рис. 1). Образование, даваемое в египетских университетах, пользуется признанием в других арабских странах, и поэтому университеты Египта ежегодно принимают на обучение студентов из соседних стран.

Университеты Египта реализуют образовательные программы университетского образования всех уровней, обеспечивая страну специалистами, инженерами и экспертами в различных областях жизни. Они готовят как государственных служащих, так и специалистов, владеющих современными методами исследования. Ещё раз стоит отметить, что в государственных образова-

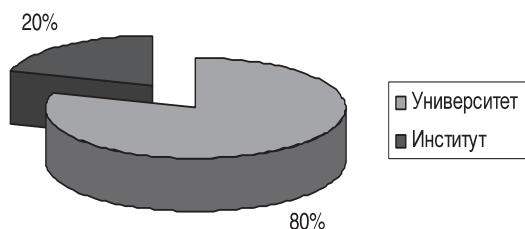


Рис. 1. Статистика распределения студентов в ВУЗах Египта [4]

тельных институтах образование любого уровня бесплатно [3].

Существуют программы, не ведущие к получению степени, которые главным образом направлены на практические аспекты предмета изучения – своего рода курсы по повышению квалификации. По окончании таких программ выдаются сертификаты о прохождении курса. Молодежные, волонтерские программы – Internship – это программа стажировок в западных фирмах, включающая, как правило, обязательный языковой блок для совершенствования знания английского (или языка страны) и собственно практику на фирме по выбранному направлению. Иногда перед началом «работы» студентам читают лекции по специальности. Как правило, Internship-стажировки неоплачиваемые. Существуют, конечно, программы стажировок, когда выполняемая работа финансово вознаграждена, но это, скорее, исключение. И все же основная цель программы Internship – практика по специальности в успешно работающем учреждении или предприятии в соответствии с имеющимися знаниями, способностями, пожеланиями. Это образовательная программа, стажировка, необходимая для успешного завершения института или карьерного взлета.

С каждым годом число семей, приехавших, в частности, из России в Египет, увеличивается. Наши соотечественники, как правило, покупают или арендуют квартиры в курортных городах, чаще всего в Хургаде и Шарм-эль-Шейхе. Когда наступает момент определения путей получения образования в Египте, становятся понятными

все минусы системы образования страны. Конечно, возможность учиться и действительно окончить учебное заведение у российских школьников в Египте все же есть, в том числе – экстернатная форма обучения на базе школы при Посольстве России в Египте. Здесь получают образование, соответствующее российским стандартам. Ученики обеспечиваются всеми необходимыми материалами и учебной литературой. Но есть одно «но»: при такой форме обучения ребенок учится фактически самостоятельно, а затем проходит аттестацию. И здесь крайне важна помощь родителей. Другой момент, ставящий доступность образования в Египте под вопрос, – деньги. К сожалению, плата за обучение в местных школах довольно высока. В среднем она составляет от 1500 евро за семестр и выше: чем старше класс, тем дороже. К этому нужно добавить еще расходы на форму, дополнительные учебники, питание. У некоторых эмигрантов из России просто нет средств на обучение в платной школе, а в бесплатную не берут. Таким образом, им просто негде учиться [4].

Тем не менее Египетское правительство, признавая важность образования и целесообразность его инвестирования, непрерывно наращивает финансовую поддержку университетов. При этом разрабатываются и реализуются различные программы реформирования существующей системы образования в стране, ориентированные, в том числе, и на иммигрантов. В частности, Египет одна из немногих стран, в которых растёт численность преподавательского состава.

Литература

1. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах: сб. науч. труд.- М.: ИТПИМИО, 1994.
2. <http://historic.ru/books/item>
3. <http://blog.trud.ru>
4. <http://egyptclub.ru>
5. <http://ru.wikipedia.org/>



СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Асафова Е.В. Педагогическая ориентация университетского образования на саморазвитие экологической культуры студентов	3
Ложкова Г.М. Самосовершенствование как фактор оптимизации инновационной деятельности преподавателя высшей школы.....	9
Савинова Е.В. Формирование у учащихся стремления к самообразованию.....	15
Вагапова Н.А. Способность к самоуправлению как фактор профессионального развития будущих менеджеров	20
Пивкин С.Д. Лингводидактическое представление самореализации языковой личности.....	25

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Казанцева Л.А. Концептуальные основы исследовательского метода в учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности студентов.....	30
Сытникова А.В. Разработка индикаторов качества профессионального образования.....	34
Борисов А.С., Нуриева Е.М., Хасанов Р.Р. Применение мультимедийных учебно-методических комплексов в современной системе геологического образования	40
Жукова Г.С., Металова И.Г. Система управления качеством профессиональной подготовки в университетском комплексе социального профиля	44
Ямалетдинова Г.А. Самоуправление студентов в учебно-познавательной деятельности в сфере физической культуры	48
Комарова Е.В., Никитина Н.И. Особенности профессионально-ориентированного дистанционного обучения одаренных детей в области математики.....	54
Донецкая О.И. Обучение и воспитание демократической гражданственности в деятельности Совета Европы	58
Митченкова О.В. Развитие креативных качеств личности будущего инженера в образовательном процессе вуза	63
Ануфриева Д.Ю. Герменевтическая концепция развития личности в процессе образования	69
Рябинова Е.Н. Формирование эталонной траектории усвоения учебной информации студентами.....	73
Улендеева Н.И. Технология подготовки будущих учителей к формированию общих учебных умений младших школьников.....	80
Федякина Л.В. Дистанционная профессионально-математическая подготовка студентов социально-юридических специальностей	86
Белявская И.Б. Современные технологии формирования готовности педагога к инновационной деятельности	92

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Курилова С.Ю. Компетентностный подход в учебной проектной деятельности в контексте формирования коммуникативных умений старшеклассников	98
Блинова М.Л. Развитие профессиональной педагогической компетентности молодых специалистов.....	104

Борискина Е.А. Условия формирования компетентности в области педагогического менеджмента у будущих педагогов профессионального обучения..... 111

Снегова О.В. Современные аспекты постановки проблемы целей обучения иностранному языку студентов технических специальностей с позиции социокультурной компетенции..... 116

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Хораськина Р.И. Гуманитарная социализация учащихся (на примере историко-обществоведческого цикла в профильных школах РТ)..... 120

Ярмакеева С.А. Структура и содержание проектировочной компетентности педагога дополнительного образования детей..... 126

Фатхуллина Л.Р. Повышение качества корпоративной культуры студентов в проектно-творческой деятельности..... 132

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Масленникова Н.Н. Психолого-педагогические условия формирования экологического сознания студентов технического вуза 138

Гундырев В.Б. Педагогические условия развития у старшеклассников профессионального интереса к инженерному проектированию 144

Манойлова М.А. Культурологические аспекты акмеологии воспитания..... 152

Кучина О.П. Психологическая модель профессионально важных качеств испытуемого в процессе компьютерного тестового контроля знаний 156

Агмалетдинова Р.Н. Педагогические условия развития мотивации учащихся в изучении родного татарского языка 162

Боровикова Т.В. Игра как средство эмоционального и нравственного развития дошкольников 168

Иванова С.П. Осознанность и ответственность как фактор психологической устойчивости личности к негативным воздействиям социальной среды в юношеском возрасте..... 173

Кондратьева К.С. Психодиагностика застенчивости 179

Ахмедзянова А.Э. Влияние кинотренинга на развитие эмпатии 186

Самсоненко Л.С. Особенности структурных компонентов жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте 191

Краснова С.Г. Особенности влияния социально-психологических факторов на психические состояния детей дошкольного возраста 196

Межина А.В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся на основе фасилитации..... 202

Чуриков И.А. Духовность человека как форма интериоризации социально-этнического опыта народа..... 208

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Файзрахманова Л.Т. Музыкальное образование в Казани (40–50-е годы прошлого века) 212

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Гилязова Д.Р. Генезис и этапы развития альтернативного педагогического движения за рубежом 218

Валеева А.Ф. Современное состояние системы образования в Египте 224

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Asafova Ye.V. Pedagogical emphasis on improving one's ecology culture in the system of higher education	3
Lozhkova G.M. Self-perfection as a factor of optimizing the educator's innovative work in higher education	9
Savinova Ye.V. Forming a student's motivation for self-education.....	15
Vagapova N.A. Self-management as a factor of professional development of students in management programs.....	20
Pivkin S.D. Linguodidactic view on self-realization of language personality	25

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Kazantseva L.A. Conceptual framework of using research methodology in students' cognitive and research activity during their studies.....	30
Sytnikova A.V. Developing quality indicators for professional education.....	34
Borisov A.S., Nuriyeva Ye.M., Khasanov R.R. Using multimedia course packs in the modern system of geology education	40
Zhukova G.S., Metalova I.G. Quality control in professional training within university education in social sciences	44
Yamaletdinova G.A. Student governance in learning and cognitive activity in the sphere of physical education	48
Komarova Ye.V., Nikitina I.I. Characteristics of professional distance education of secondary school students gifted in mathematics	54
Donetskaya O.I. Teaching and training democratic citizenship in the work of the Council of Europe	58
Mitchenkova O.V. Developing personal creativity of a student in an engineering program in higher education	63
Anufriyeva D.Yu. Hermeneutics of personality building in the educational process.....	69
Ryabinova Ye.N. Building a model curve of mastering academic information by students in higher education	73
Ulendeyeva N.I. Techniques of training teachers to contribute to development of basic skills of primary school students	80
Fedyakina L.V. Distance professional training in mathematics of students in social sciences and law programs	86
Belyavskaya I.B. Modern techniques of building teacher's innovation awareness	92

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Kurilova S.Yu. Competence approach in academic project activity in the formation of communicative skills of secondary school seniors.....	98
Blinova M.L. The development of professional pedagogical competence of young university graduates.....	104

Boriskina Ye.A. Basic premises of building competence in pedagogical management for students of professional education pedagogy111

Snegova O.V. Modern views on issues of teaching foreign language to students in technology programs in the context of sociocultural competence.....116

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Khoras'kina R.I. Humanities and socialization of school students (the case of history and social studies in Tatarstan's profile schools)120

Yarmakeyeva S.A. Structure and meaning of project competence of a teacher in children's advanced education programs.....126

Fatkullina L.R. Improving quality of student's corporate culture by means of creative projects132

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Maslennikova N.N. Psychological and pedagogical conditions of building ecological conscience of students in technology programs of higher education establishments138

Gundyrev V.B. Pedagogical premises of developing professional interest in design engineering among secondary school seniors.....144

Manoylova M.A. Cultural aspects of acmeology of education152

Kuchina O.P. A psychological pattern of the testee's professionally relevant qualities in the process of computer-based knowledge testing156

Agmaletdinova R.N. Pedagogical premises for increasing students' motivation to study Tatar as native language162

Borovikova T.V. Game as a means of emotional and moral development of preschool children168

Ivanova S.P. Awareness and responsibility as factors for teenagers' psychological resilience against negative impact of social environment.....173

Kondratieva K.S. Psychological diagnostics of timidity179

Akhmedzianova A.E. The impact of cinema training over the development of empathy186

Samsonenko L.S. Structural components of a person's life prospects peculiar for early adolescence191

Krasnova S.G. Characteristics of social and psychological impact upon preschool children's psychic conditions196

Mezhina A.V. Building emotional and volitional student self-regulation on the basis of facilitation202

Churikov I.A. Personal spirituality as a form of interiorizing the nation's social and ethnic experience208

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Faizrakhmanova L.T. Musical education in Kazan in 1840s-50s.....212

PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Gilyazova D.R. The genesis and stages of development of alternative pedagogy outside Russia218

Valeyeva A.F. Modern state of Egypt's educational system224

НАШИ АВТОРЫ

АГМАЛЕТДИНОВА Р.Н. – соискатель кафедры татарского языкознания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель высшей квалификационной категории средней общеобразовательной школы № 146 с углубленным изучением отдельных предметов Ново-Савиновского района г. Казани РТ

АНУФРИЕВА Д.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Новосибирского государственного педагогического университета

АСАФОВА Е.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

АХМЕДЗЯНОВА А.Э. – заведующая кафедрой психологии ИСГЗ Г.Казани, генеральный директор ООО Центр психологии «Априори»

БЕЛЯВСКАЯ И.Б. – учитель СОШ п.Лыхма Белоярского района Ханты-Мансийского округа Тюменской области, аспирантка Марийского государственного университета

БЛИНОВА М.Л. – аспирант, преподаватель кафедры педагогики и психологии Марийского государственного университета

БОРИСКИНА Е.А. – аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета

БОРИСОВ А.С. – декан геологического факультета, доктор геолого-минералогических наук, профессор Казанского государственного университета им.В.И.Ульянова-Ленина

БОРОВИКОВА Т.В. – аспирант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

ВАГАПОВА Н.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры инженерного менеджмента Казанского государственного энергетического университета

ВАЛЕЕВА А.Р. – преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Татарского Государственного Гуманитарно-Педагогического Университета

ГИЛЯЗОВА Д.Р. – старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ГУНДЫРЕВ В.Б. – доцент Московского института электронной техники, кафедра общей физики, учитель физики школа № 718, г.Зеленоград

ДОНЕЦКАЯ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ЖУКОВА Г.С. – доктор физико-математических наук, профессор, заведующая кафедрой высшей математики российского государственного социального университета

ИВАНОВА С.П. – заведующая кафедрой психологии развития и образования, профессор Псковского государственного педагогического университета имени С.М.Кирова

КАЗАНЦЕВА Л.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики психологического факультета Казанского государственного университета, Заслуженный работник высшей школы Республики Татарстан

КОМАРОВА Е.В. – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Российского государственного социального университета

КОНДРАТЬЕВА К.С. – аспирант кафедры психологии развития Уральского государственного педагогического университета

КРАСНОВА С.Г. – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Чувашского республиканского института образования

КУРИЛОВА С.Ю. – аспирант, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Северо-Кавказского гуманитарно-технического института

КУЧИНА О.П. – соискатель кафедры психологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения, старший преподаватель кафедры математики и физики Хабаровского института инфокоммуникаций и информатики государственного образовательного учреждения высшего профессионального обучения Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики

ЛОЖКОВА Г.М. – старший преподаватель кафедры практической психологии и педагогики Тобольского государственного педагогического института им. Д.И.Менделеева

МАННОЙЛОВА М.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, начальник отдела дополнительного профессионального образования Псковского государственного педагогического университета имени С.М.Кирова

МАСЛЕННИКОВА Н.Н. – старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин Елабужского филиала ГОУ ВПО «Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева», соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО «Елабужский государственный педагогический университет»

МЕЖИНА А.В. – ассистент, аспирант кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета

МЕТАЛОВА И.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

МИТЧЕНКОВА О.В. – соискатель кафедры общей педагогики ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», магистр педагогики, заместитель директора по социально-воспитательной работе Кумертауского филиала ГОУ ОГУ

НИКИТИНА Н.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета

НУРИЕВА Е.М. – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры минералогии и петрографии Казанского государственного университета им.В.И.Ульянова-Ленина

ПИВКИН С.Д. – кандидат педагогических наук, доцент Нижнекамского химико-технологического института Казанского государственного технологического университета

РЯБИНОВА Е.Н. – кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики и прикладной информатики Самарского государственного технического университета

САВИНОВА Е.В. – аспирант кафедры зоологии Астраханского государственного университета. Учитель биологии МОУ СОШ № 32 города Астрахани

САМСОНЕНКО Л.С. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета

СНЕГОВА О.В. – преподаватель, аспирант кафедры «Иностранные языки приборостроительных и энергетических специальностей» НГТУ им. Р.Е.Алексеева

СЫТНИКОВА А.В. – аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета

УЛЕНДЕЕВА Н.И. – старший преподаватель, аспирант кафедры математики, естествознания и методик их преподавания факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

ФАЙЗРАХМАНОВА Л.Т. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Татарского гуманитарно-педагогического университета, заслуженный деятель искусств РТ

ФАТХУЛЛИНА Л.Р. – соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета

ФЕДЯКИНА Л.В. – кандидат экономических наук, доцент кафедры высшей математики Российского Государственного социального университета

ХАСАНОВ Р.Р. – заведующий кафедрой региональной геологии и полезных ископаемых, доктор геолого-минералогических наук, доцент Казанского государственного университета им.В.И.Ульянова-Ленина

ХОРАСЬКИНА Р.И. – старший преподаватель кафедры истории и этноархеологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казань

ЧУРИКОВ И.А. – профессор Марийского государственного университета г.Йошкар-Ола

ЯМАЛЕТДИНОВА Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой оздоровительной тренировки и профессионально-прикладной физической подготовки Гуманитарного университета г.Екатеринбурга, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

ЯРМАКЕЕВА С.А. – соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казань, заместитель директора по научно-методической работе Центра детского творчества «Азино» г. Казани

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