

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 6(16) 2009 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6(16) 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 15.12.2009.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 15,58.

Тираж 1000 экз. Заказ 12-09/07-3

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, профессор кафедры журналистики
Казанского 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

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ И ЭТИЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ

Л.М. Попов, П.Н. Устин, Е.И. Молчанова

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, творчество, интеллектуально-деятельностный механизм, психологический маятник, интроцепция.

Проблемы, вставшие перед такой отраслью акмеологической психологии как психология саморазвития, являются отражением общих проблем современной отечественной психологии. Они состоят в том, что необходимо более определенно поставить вопрос о специфике и социальных ожиданиях, связанных как с теоретической, так и с практической психологией.

В нашем понимании специфика теоретической психологии состоит в детальном постижении внутреннего мира человека при его сильнейшей дифференциации на все те составляющие, которые представлены в «общей психологии» (процессы и их детализация; эмоционально-волевые характеристики, состояния; индивидуально-типологические проявления личности и т.д.). В конечном итоге, заслугой любого теоретика является создание модельного изображения изученного феномена с некоторым лабораторно-экспериментальным сопровождением. Надо признать, что социальные ожидания по поводу новых теоретических изысканий в области глубинных процессов психики крайне малы.

Специфика же прикладной (практической) психологии состоит в следовании второй части философской диалектики «созерцание-преобразование», а именно в преобразовании либо ситуации, либо объекта (внешний мир), либо в самопреобразовании, в саморазвитии самого человека, что

соответствует наибольшим социальным ожиданиям в отношении психологии как отрасли человекознания.

В результате самопреобразования осуществляется подлинное саморазвитие человека. Как правило, меняется не только та часть психики, которая при этом субъекту казалась недостаточно развитой или деформированной, но меняется сам человек. В процесс самопреобразования чаще всего включаются не столько отдельные способности, состояния, свойства, сколько весь человек, личность.

Основной вопрос научного освещения психологии саморазвития состоит в том, насколько преодолимо противоречие между практикой преобразования (самопреобразования), требующей включения в этот процесс комплекса знаний обо всем человеке как биопсихосоциальной организации, с одной стороны, и наличествующим теоретическим знанием психолога, «разложившего» психику человека на множество ячеек, – с другой стороны. Кроме того, социальные ожидания по отношению к психологу связаны в большей степени не с тем, что он может создавать теоретические модели психики и ее компонентов. Социальные ожидания связаны в большей степени с преобразующим началом в его деятельности. Психолог должен уметь «помогать» людям: снимать напряжение, депрессию, преодолевать зависимость от наркотиков, улучшать память. Это еще раз

ставит вопрос о социальных приоритетах в деятельности психолога. И в вопросе о том, что должно преобладать в деятельности психолога, теория или практика, созерцание или преобразование, – ответ однозначен. Это преобразование, саморазвитие.

В науке гипотетический выход из этого противостояния (противоречия) состоит в возможности соединения этих двух начал, благодаря системно-структурному подходу понимания психологической организации человека. Мы предлагаем комплексную модель его психологической организации как модель субъекта саморазвития. Модель включает большую часть элементов человеческой психики. Применение же категории субъекта в этом случае помогает зафиксировать внимание на преобразующем характере действий человека, где благодаря специальным действиям психолога включается понятный ему психологический механизм преобразования объекта или самопреобразования.

Концепция психологической организации человека как субъекта развития, предлагаемая в данной работе, – это синтез наших теоретических представлений и экспериментальных наработок [14, 15], а также теоретических положений по психологии индивидуального и группового субъекта С.Л. Рубинштейна [16, 17], А.В. Брушлинского [5], А.Л. Журавлева [7]; по психологии личности, деятельности, зонам развития В.М. Бехтерева [2], Л.С. Выготского [6], А.Н. Леонтьева [9], А.В. Петровского [11]; по психологии творчества и мышления А.В. Брушлинского [4], Д.Б. Богоявленской [3], Я.А. Пономарева [12].

Представление о психологической организации человека как субъекта саморазвития строится на базе основных принципов системного подхода (Б.Ф. Ломов [10]): наличие в системе статичного и динамичного; иерархического соподчинения структур; развития и саморазвития системы во времени. Структура психологической организации человека представлена иерархически упорядоченными элемента-

ми (когнитивными, регулятивными, коммуникативными) и «психологическими механизмами» деятельности, поведения, общения.

Строение интеллектуально-деятельностного саморазвития включает описание пространственно-временного (когнитивного) и детерминантного (регулятивного) комплексов (Л.М. Попов [14, 15]).

Когнитивный комплекс представлен статичными и динамическими составляющими. Статичные составляющие – это продукты взаимодействия субъекта с объектами, явлениями, и они существуют в виде образов: перцептивных, репрезентативных, понятийных. Динамическая составляющая представлена, прежде всего, процессами внутрипланового и внешнепланового взаимодействия субъекта, включая все проявления созерцания и преобразования. Внутриплановые процессы берутся нами в самой высшей форме активности (продуктивной) и рассматриваются стадийно по двум альтернативным направлениям: мыслительном и творческом. В мыслительном варианте эти стадии, согласно работам сторонников школы С.Л. Рубинштейна, следующие: насыщение → проблема → гипотеза → задачи → выводы (суждения, умозаключения). В варианте фаз творчества, согласно работам Я.А. Пономарева, стадии имеют следующую последовательность: насыщение → проблема → крах логических программ → инкубация → интуитивное озарение → вербализация → формализация. Отличие двух подходов заключается в разной степени осознанности процессов. В мыслительном варианте все стадии осознаются, а в творческом – стадии «инкубация» и «интуитивное озарение» – не осознаются.

Внеплановые процессы начинаются с репродукции, затем идет стадия «репродукция с импровизациями», после этого наступает стадия «созидания», которая осуществляется по содержательному и технологическому направлениям. Содержательное направление дает ответ на вопрос

«что создано?», а технологическое – «как создано?». В том и другом направлении может быть выделено три уровня значимости продуктов созидания и продуктов технологии. Продукты созидания имеют следующие уровни значимости: созидание для себя (субъективное творчество), созидание для субкультуры, созидание для культуры (объективное творчество).

Ранее (Попов Л.М., 1990) для объяснения процессов развития и саморазвития мы ввели понятие психологический маятник, на основе которого «все процессы, проходящие внутри человека и вовне имеют колебательно-ритмическую основу». Это находит отражение в психологии в виде интернально–экстернальных процессов, совершаемых человеком постоянно. Или в нашем варианте: интеллектуально-деятельностных процессов. Причем во всех этих случаях нет абсолютно первичного и абсолютно вторичного, то есть что бывает вначале: движение извне – вовнутрь или изнутри – вовне. Все дискуссии на эти темы уводят нас к неразрешимой философской проблеме материального и идеального.

Мы пришли к заключению, опираясь на идею психологического маятника и идею Л.С. Выготского о детском развитии, что самое главное в развитии человека и в его саморазвитии – это постоянное расширение зон своего развития: от зон, где субъектом совершаются простые действия (насыщение, репродукция) до зон наибольшей продуктивности. Способность человека самостоятельно продвигаться из зон наименьшего развития в зоны наибольшего развития, включаясь во все новые и новые отрасли науки и практики, может рассматриваться как способность субъекта к саморазвитию, которое не может быть в отрыве внутриплановой деятельности от внешнеплановой.

Средствами, поддерживающими процесс саморазвития, выступают различные проявления внутренней детерминации: стремление достичь определенных ценностей, соответствовать определенным идеа-

лам, социальным ожиданиям, стремление достичь успеха (материального, публичного, политического) и т.д. Все это создает состояние постоянного нарушенного равновесия, которое человек, как предельно активная система (субъект), стремится восстановить и что, в конечном счете, соединяется в психологии с понятием внутренней мотивация.

Согласно позиции В.И. Андреева [1], оптимальным является тот учебный процесс, где так организовано обучение, что у студента есть возможность от этапа развития перейти к этапу саморазвития. Другими словами: от этапа с доминированием внешней мотивации к этапу с доминированием внутренней мотивации, когда в полной мере проявляется субъектное начало студента, когда он самостоятельно начинает продвигаться из зон актуального развития в зоны потенциального развития. По работам В.Штерна процесс перевода внешне заданных целей – во внутренние цели личности назван интроцепцией.

Практика организации саморазвития студентов

За многие годы преподавания общей психологии, психологии личности и других психологических дисциплин накоплен опыт организации такой деятельности студентов, при которой учащийся: 1) знакомится с базовыми знаниями психологии и должен освоить понятийный аппарат, основные методы данной науки; 2) получает возможность не только целостно овладеть профессиональными знаниями и методами, но и самостоятельно применить полученные знания и методы на практике, что способствует его профессиональному и личностному росту, то есть саморазвитию. И если в первом случае (знакомство и его воплощение в виде сдачи экзамена) доминирует чаще всего внешняя мотивация, то во втором случае, – самостоятельное, избранное самим студентом, – теоретико-практическое овладение профессиональными знаниями, включается неосознанно

механизм интроцепции, связанный с внутренней мотивацией. При этом студент не ограничивается в своем развитии овладением заданного, а инициативно движется в зону своего ближайшего, потенциального развития.

Метод конструирования тестов

Метод строится как творческая деятельность студентов по созданию психологических тестов в виде опросника, интеллектуального, проективного теста одним студентом или творческой группой. В опыте обращения с тестами в учебном процессе у студентов сложилось определенное представление о тесте как об измерительной процедуре определения каких-либо способностей, качеств личности.

Этап знания о тесте как инструменте познания в данном методе переводится на следующий этап – этап созидания такого инструмента. Таким образом, студент должен из зоны репродукции, зоны использования теста выйти в зону созидания оригинального теста. Более того, в перечень условий вновь созданного теста включаются: теоретическое обоснование теста, написание инструкции, создание шкал оценки полученных результатов и их словесная интерпретация. Окончательная процедура по данному методу состоит в апробации созданного теста, его защите, то есть адекватности замысла созданному набору заданий. Окончательно степень ценности теста определяет экспертная группа из наиболее подготовленных студентов, которая и рекомендует тест к изданию в сборник «Студенческие тесты». В настоящее время подготовлен такой сборник для интернет-издания.

Метод «Интервью с самим собой»

«Интервью с самим собой» (разработан Л.М. Поповым) – это метод глубинного самопознания и самопреобразования, опирающийся на концепцию человека как субъекта развития и саморазвития с центральным ее звеном – способностью чело-

века к творению самого себя. Более чем за 15-летний период работы по этому методу создано несколько его модификаций: для студентов непсихологических специальностей; для студентов-психологов; для лиц с наркозависимым поведением и др.

Это метод комплексной оценки самого себя по профессионально-личностному, эмоционально-волевому, личностному и метаиндивидуальному (способности влияния на других) параметрам личности. Для включения внутренней мотивации субъекта используется ситуация свободного выбора, которая побуждает человека к произвольному, то есть самостоятельно выбранному поведению.

В основном варианте (для студентов-непсихологов) метод получил наиболее полное воплощение. Материалы сочинений испытуемых объемны, здесь представлены две основные способности: способность к овладению психологической культурой и способность к саморазвитию. В ходе самоинтервьюирования выясняется степень готовности к оперированию специальными психологическими знаниями, результатами тестовых обследований, готовности к систематизированному погружению в самого себя и созданию на этой основе произведения, которое может быть удостоено трех степеней признания. Согласно нашей шкале оценки созидательной деятельности по шкале внешнеплановых действий это репродукция с импровизацией (2 уровень), создание некоего нового содержания на уровне «для себя» (3 уровень) и в отдельных случаях – создание продукта на уровне нового «для немногих других» (4 уровень).

Выбранные параметры самоанализа в значительной степени соответствуют системно-структурному представлению психологической организации личности со стороны когнитивной, регулятивной, коммуникативной ее составляющих. Кроме того, практическое воплощение метода «Интервью с самим собой» побуждает студента как субъекта самоописания и

саморазвития выйти за пределы предложенной архитектоники. Здесь появляется описание жизненного пути с акцентом на наиболее важных для субъекта событиях, впечатлениях.

Модернизированная версия «Интервью с самим собой»

Одним из возможных примеров модификации метода «Интервью с самим собой» выступает вариант, предложенный в диссертационном исследовании П.Н. Устина «Исследование циничности – нравственно-этического компонента личности». В данном варианте на основе общей технологии метода, включающего саморефлексию личностью ее когнитивно-психологической культуры, акцент при написании сочинения сместился в сторону самоанализа ее этической культуры. С этой целью были составлены пять основных блоков, которые должны были служить ориентиром испытуемому при его самоинтервьюировании в качестве заданного плана. Таким образом, сочинение должно было состоять из пяти разделов, соответствующих каждому блоку.

Результаты апробации модифицированной версии «Интервью с самим собой» показали, что через специально сформулированные вопросы, входящие в технологию метода, возможна активация рефлексивных процессов, стимулирующих позитивные изменения личности. Конкретно в данном диссертационном исследовании это привело к уменьшению показателей циничности и тех черт, которые с ней тесно связаны, что может служить показателем уменьшения деструктивного начала в этической составляющей личности. Следовательно, самоанализ личностью собственной этической культуры ведет к расширенному представлению своих этических характеристик, к осознанию наличия в себе черт, представляющих деструктивное начало, что создает возможности частичного преодоления циничности у одельного человека.

Метод самоопределения и профессионального развития школьников

Этот метод, предложенный Е.И. Молчановой, состоит в стимулировании субъектной активности школьников по актуализации их способности к перспективному жизненному планированию и личностной ответственности за свой профессиональный выбор.

Метод состоит из диагностической, консультативной и тренинговой частей. Диагностическая часть осуществляется путем исследования направленности личности, мотивов выбора профессии, интеллекта, предрасположенности к личностному росту. Тренинговая часть включает комплекс мероприятий с активным участием школьников в их предпрофильной подготовке, которая способствует осознанному профессиональному самоопределению. Консультационная часть происходит в виде группового и индивидуального консультирования школьников по интерпретации компьютерной диагностики, их профессиональных предпочтений.

Метод предполагает включение механизма интроцепции при переходе от диагностической и консультативной частей к тренинговой части. В результате комплекса действий психолога осуществляется заметный сдвиг от внешней мотивации занятий какой-либо профессией к внутренней мотивации, когда материальные преимущества отодвигаются и не так заметно присутствуют в системе ценностей субъекта самоопределения.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1991. – 475 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд. Рост. ун-та, 1983. – 170 с.

4. *Брушлинский А.В.* Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. – 128 с.
5. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – СПб.: АЛТЕЙЯ, 2003. – 272 с.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
7. *Журавлев А.Л.* Психология коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: Изд-во ИП РАН, 2002. – С.51–81.
8. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Трикола, 1994. – 333 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 345 с.
10. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд. Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 422 с.
11. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
12. *Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
13. *Пономаренко В.А.* Психология духовности / В.А. Пономаренко. – М.: Магистр, 1998. – 162 с.
14. *Попов Л.М.* Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: ИП РАН, 2008. – 240 с.
15. *Попов Л.М.* Психология самодеятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 236 с.
16. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
17. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
18. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1999. – 199 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

М.В. Маряшева

Ключевые слова: педагогические факторы, педагогические барьеры, педагогическая поддержка, саморазвитие, самоактуализация.

В последнее время в научных кругах наблюдается эскалация интереса к самоактуализации как к психическому феномену. Требования современного общества к своим членам точно воспроизводят черты самоактуализирующейся личности. И именно самоактуализация становится конечной целью развития личности.

Самоактуализация предполагает, что человек отдается своим переживаниям полностью, живо, самозабвенно, целиком сосредоточиваясь на них, не боясь быть полностью поглощенным ими, без подросткового смущения. В момент такого переживания человек целиком и полностью раскрывает свою человеческую сущность. Это и есть момент самоактуализации.

Самоактуализация – это продолжающийся процесс. Она предполагает осуществление многочисленных выборов, каждый из которых должен быть сделан и тем самым приводить к росту. Это и есть движение к самоактуализации.

Современное общество нуждается не только в квалифицированных кадрах, но и в конкурентноспособном на рынке труда, компетентном, ответственном, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Современным студентам необходимо иметь не только достаточный запас профессиональных знаний и умений, но и уметь выстраивать стратегию собственной жизни, самостоятельно определяя свой внутренний потенциал личностного роста, обладать навыками самоорганизации, спо-

собностью учиться, уметь устанавливать приоритеты, ставить оперативные и стратегические цели и добиваться их достижения, что предполагает повышение качества основной составляющей процесса обучения – учебной деятельности. В этой связи, многие вопросы развития личности в образовательном процессе высшего учебного заведения в целом и в учебной деятельности, в частности, нуждаются в дополнительном исследовании. К их числу относятся вопросы самоактуализации студента в условиях учебной деятельности.

С точки зрения гуманитарного знания, именно период юности, по сравнению с другими возрастными периодами человека, является наиболее значимым этапом, когда человек не только овладевает новыми социальными ролями, формирует свои социальные притязания и личностные надежды и планы, но и переходит от стартовых юношеских ожиданий к активной и самостоятельной жизнедеятельности по достижению определенного профессионального и социально-нравственного статуса в своих отношениях, становясь типичным представителем своего социального времени и своего поколения.

Вузовская молодежь представляет особую социально-демографическую группу, которая существует в техногенных условиях развития материальной культуры и доминирования искусственной среды. Разобщенность институтов социализации (семья, школа, армия, общественные движения и др.), огромное и, по существу, преобладающее влияние средств массовой информации, меняет содержание и структуру ценностных ориентации и социальных установок юношей и девушек при одновременном снижении интереса молодых

людей к процессам саморазвития и самовоспитания [6].

Вначале отобразим приблизительный социально-педагогический портрет современного студента.

Современные студенты считают образование в сочетании с целеустремленностью, упорством и трудолюбием необходимыми составляющими жизненного успеха. При этом студенты достаточно расплывчато представляют свое профессиональное будущее, не умеют планировать свои будущие достижения.

Особое значение для студенческого возраста имеет общение как особый вид деятельности. Общение оказывает неоценимую помощь в самоактуализации личности: понять себя, оценить свои возможности, осознать свои потребности можно только в контакте с окружающими. Общение в группе оказывает неоценимую помощь в самоактуализации личности.

Значимой сферой самоактуализации является общение с преподавателями. Студенты ценят компетентность, профессионализм, они крайне чувствительны к оценке преподавателями их способностей, умений, воспринимают их как оценку будущих возможностей.

Опираясь на описанные выше характеристики современного студента, мы можем выделить барьеры, препятствующие студенту развивать способность к самоактуализации, и задать необходимый вектор движения на пути к самоактуализации в учебной деятельности, благодаря необходимым для этого факторам.

Для начала определим основные факторы развития самоактуализации.

Самоактуализация, как высший уровень развития личности и мотив человеческой деятельности, также должна рассматриваться с точки зрения взаимодействия факторов социализации и индивидуации. Именно субъектность и социальность в их единстве и взаимообусловленности, определяя развитие личности, являются факторами самоактуализации. Кроме того, в соответс-

твии с отечественной теорией деятельности, в качестве фактора развития личности необходимо рассматривать деятельность как активное и сознательное взаимодействие человека со средой, направленное на достижение сознательно поставленной цели, поскольку развитие вне деятельности не происходит, и только в деятельности человек может реализовать свои потенции, то есть самоактуализироваться.

Выделив в качестве факторов самоактуализации субъектность, социальность и деятельность, можно предположить, что человек может достичь высшей формы развития собственной личности – самоактуализации, лишь достигнув определенного качественного уровня развития каждого из перечисленных факторов.

Данные факторы могут найти выражение в следующих базовых характеристиках современного студента как самоактуализирующейся личности:

1. Стремление к личностному и профессиональному росту и саморазвитию;
2. Стремление к максимальной самореализации в учебной деятельности;
3. Объективный взгляд на жизнь;
4. Эмоционально позитивное отношение к себе;
5. Эффективное восприятие реальности и умение ориентироваться в новой учебной ситуации;
6. Способность принимать ответственные решения;
7. Наличие позитивного опыта саморегуляции в неблагоприятных, стрессовых, конфликтных ситуациях;
8. Способность к генерированию новых идей;
9. Способность к созданию научного проекта;
10. Наличие опыта решения различных творческих и исследовательских задач;
11. Автономность мышления и поведения, в том числе в учебной деятельности;
12. Ориентация на выполнение учебной задачи больше, чем ориентация на себя;
13. Хорошо развитая интуиция;

14. Ответственность;

15. Открытость к общению.

Но, помимо внутренних факторов, способствующих развитию способностей к самоактуализации студентов, существуют и внешние. Это те факторы, которые проявляются непосредственно в процессе учебной деятельности во взаимоотношениях преподавателя со студентом и студента со сверстниками.

Для нашего понимания важно, что такое педагогическое пространство предоставляет лично ориентированное образование. При этом целью его является не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления личностью своих способностей и ее инновационного развития в процессе обучения в высшей школе.

Самоактуализация личности в процессе вузовского обучения содержит в себе единство объективного и субъективного, спонтанного и управляемого. Самоактуализация может осуществляться как спонтанный процесс: обучающийся реализует свои возможности, не думая об этом и не осознавая самого процесса. Но это и управляемый процесс, представляющий собой единство целенаправленного педагогического руководства (помощи) и саморазвития будущих специалистов. Управление реализуется совокупностью разнообразных действий, определяющих реализацию той или иной педагогической функции.

Одним из внешних факторов, способствующих развитию способностей к самоактуализации, является повышение образовательной мотивации.

Проблема развития образовательной мотивации занимает одно из центральных мест в числе психолого-педагогических проблем высшей школы.

Проблема заключается в том, что, с одной стороны, в мотивационной структуре студентов ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и самосовершенствованием. В студенческом возрасте формируется осознанное стремление

к самореализации, определяются жизненные позиции, стабилизируется самооценка. С другой стороны, по результатам исследований, у большинства современных студентов образовательная деятельность все чаще приобретает формальный характер, она больше ориентирована не на усвоение новых знаний, а на успешную сдачу сессии любыми средствами. При этом у многих студентов отсутствует творческий подход, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельная постановка образовательных целей, самоконтроль [3]. Таким образом, можно констатировать, внимание педагогов должно быть направлено на усиление и познавательных, и социальных мотивов студентов.

Таким образом, среди педагогических факторов развития способностей к самоактуализации студента в учебной деятельности важное место занимает мотивация, связанная с реализацией социальных потребностей высшего порядка, которые становятся смыслообразующими и побуждающими человека к творческой активности.

Приведенным характеристикам в полной мере отвечают педагогические условия гуманно-ориентированного образовательного процесса. Признаки гуманного образования раскрыты Г.Н. Сериковым и С.Г. Сериковым [10, с.242]. К ним относятся:

- социально и лично ценное развитие самости, базирующейся на полной совокупности своих сущностных свойств;
- иерархическая приоритетность сущностных свойств участников гуманного образования;
- направленность гуманного образования на развитие готовности его участников к самореализации сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях;
- паритетность во взаимоотношениях участников гуманного образования;
- преобладание позитивного эмоционального фона над негативным;
- сохранение физического и психического здоровья участников образовательного процесса.

Значимым для создания благоприятной атмосферы для самоактуализации в учебной деятельности является взаимодействие преподавателей со студентами, реализующее общие аспекты паритетности, не зависящие от состояния готовности к самоактуализации. Ими являются:

– равноправие в социальных гарантиях самоактуализации.

Каждый студент имеет право на равную по сравнению с другими социальную поддержку. Это могут быть всевозможные виды поощрений за отличную учебу, успешное выступление на студенческой конференции, активное участие в исследовательской деятельности. В то же время, положительную оценку получают и студенты, не достигшие высоких результатов, но проявляющие положительное отношение к образованию, стремящиеся выполнять задания повышенной (для них) сложности. Любой успех студента должен преподавателями замечаться и отмечаться;

– равнодоступность коммуникативно-информационных средств осуществления деятельности по самоактуализации;

– организация педагогической поддержки как одной из основных задач преподавателей в учебной деятельности, способствующих самоактуализации студентов [10].

Определяя содержание педагогической поддержки студентов в вузе, мы предполагаем, что процесс самоактуализации должен осуществляться через последовательную схему определенных, связанных между собой состояний: осознания студентами своих потенциальных особенностей; адекватное их проявление в учебно-профессиональной деятельности; активное овладение средствами самоактуализации (самопознание, самооценка, самопрограммирование, самопроявление).

При анализе педагогических факторов развития у студентов способности к самоактуализации, были обнаружены также и педагогические барьеры, которые служат

серьезным препятствием для развития способности к самоактуализации у современных студентов.

Барьеры – это те препятствия, которые встают на жизненном пути каждого человека, только далеко не каждый способен безболезненно их преодолеть (для некоторых они вообще остаются непреодолимыми).

Типичными барьерами самоактуализации являются: несформированность мотивационной основы, способов и приемов саморазвития, механизмов; неадекватные самооценки, порождающие неуверенность или самоуверенность, что обуславливает сложности в постановке жизненных целей, нежелание заниматься самовоспитанием и др.

Как уже было отмечено, процесс самоактуализации будет протекать более эффективно и в социально-приемлемых нормах, если личности (на различных этапах ее становления) оказывается психолого-педагогическая поддержка, осуществляемая в рамках позитивного сопровождения. Если в учебных заведениях реализуется идея сопровождения и организация учебно-воспитательной работы нацелена на самоактуализацию, то это создает благоприятные предпосылки для работы каждого субъекта взаимодействия над собой, стимулирует индивидуальное самопознание и саморазвитие.

Что касается барьеров самоактуализации, то они бывают внешними и внутренними, обусловлены объективными и субъективными факторами.

Внешние барьеры:

- в учебном заведении намеренно не создаются условия для благоприятного саморазвития;

- враждебность, зависть и давление со стороны окружения, наличие конфликтов – все это блокирует стремление конкретной личности к саморазвитию;

- отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны педагогического состава.

Внутренние барьеры:

- отсутствие способностей к саморазвитию, приверженность к шаблонам и стереотипам;
- отсутствие мотивов и потребностей к самоактуализации;
- слабое владение «технологиями» саморазвития и самовоспитания.
- собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя на изменения, личностный рост;
- неуверенность в себе, изматывающая нервы, недающая жизненного удовлетворения;
- самоуверенность: «Я и так все знаю, все умею, мне незачем образовываться», блокирующая стремления к изменениям;
- отрицательное отношение ко всякого рода инновациям (внедрению нового), которые нарушают привычный уклад и заставляют работать над собой; личность убеждена, что всякие инновации вредны и не нужны.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19–44.
2. *Алтунина, И.Р.* Мотивы и мотивация социального поведения: учеб. пособие / И.Р. Алтунина. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического ин-та, 2006. – 144 с.
3. *Бадмаева, Н.Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева // Режим доступа: <http://mexus.ru/vliyanie-motivacionn>.
4. *Братченко, С.Л., Миронова, М.Л.* Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / под. ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 38 – 46.
5. *Ишимова, И.Н.* Проблема мотивации студентов в здоровьесберегающем образовательном процессе / И.Н. Ишимова // Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/s10.php>
6. *Кошелева, А.О.* Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования / А.О. Кошелева // Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/2_2006/26.html
7. *Маслоу, А.* Мотивация и личность. – СПб., 1999.
8. *Ольвинская, Ю.Л.* Гармоничность психологической организации личности как основа для развития потенциала самоактуализации взрослых людей / Ю.Л. Ольвинская // Режим доступа: http://www.deti.by/for_specialists/harmonicity_personality_org.htm.
9. *Ольвинская, Ю.Л.* Проективные методы психологии в обеспечении развития потенциала самоактуализации личности // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: материалы V Междунар. конф. – Минск, 1999.
10. *Сериков, Г.Н.* Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – С. 242. ■

РОЛЬ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ В САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТА

О.Г. Оберемко

Ключевые слова: вторичный документ, ключевые понятия, конспектирование, самостоятельная работа, структурированное изложение, тезаурус, уровни владения языком, цели обучения.

Одной из генеральных тенденций современной высшей школы можно считать внедрение европейских образовательных подходов, что требует, во-первых, повышения роли индивидуального подхода, а во-вторых – развития навыков и умений владения иностранным языком (как обязательное условие международного признания диплома), вследствие чего важное значение приобретает самостоятельная работа студентов при методической помощи и контроле со стороны преподавателя.

Предполагается, что формирование профессиональных навыков и умений требует развития самостоятельности действий и творческого мышления. Для этого имеется ряд способов, особое место среди которых занимает конспектирование.

Известные ученые и общественные деятели (Маркс, Менделеев, Ленин, Жуковский и др.) высоко оценивали роль конспектирования, считая его оптимальным средством самостоятельно расширить свой кругозор, овладеть определенной областью знаний, а также совершенствовать логику и дисциплину мышления.

Студенты уже с первых дней пребывания в вузе сталкиваются с необходимостью интенсивно заниматься конспектированием, выступающим, с одной стороны, как способ обобщенного овладения большим количеством информации (объем которой растет все быстрее), а с другой – как средство формирования навыков и умений, необходимых для работы по специальности.

При этом обработка устной информации в ходе лекций, дающих наиболее обобщенный и систематизированный материал, осложнена дефицитом времени, что лишает студентов, слабо владеющих конспектированием, возможности дополнять или улучшать свои записи.

Конспектирование же письменных текстов при отсутствии необходимых навыков отличается низкой производительностью умственного труда, допускает произвольность в определении основной информации, что сказывается на эффективности применения конспекта в учебных целях.

В настоящее время одной из причин низкой оценки роли конспектирования в учебном процессе является отсутствие единого подхода к пониманию его сути. По мнению одних авторов, конспектированием следует считать процесс мыслительной переработки и письменной фиксации воспринимаемого текста, приводящий к его смысловому и структурному сокращению [1, 17].

Более рациональным определением конспектирования служит, на наш взгляд, «краткое письменное изложение содержания первоисточника, включающее в сжатой форме основные положения, а также их обоснование фактами и примерами» [4]. Аналогичное определение встречается в других исследованиях, предполагающих, что конспектирование объединяет в себе процессы составления плана, тезисов и выписок при обработке одного или нескольких первоисточников.

Однако если согласиться с этим определением, то придется допустить, что конспекты, выполненные разными людьми на основе одного первоисточника, должны быть фактически идентичными. На практике же наблюдается бесконечное многообразие создаваемых конспектов; помимо того, ни в одной из вышеперечисленных трактовок не указано, для чего существует само конспектирование и зачем необходим конспект.

Для того, чтобы вывести наиболее полное определение, отметим те положения, которые отражают специфику каждого из приведенных выше подходов.

а) процессу конспектирования присущи определенные мыслительные и графические операции, приводящие к смысловым и структурным изменениям исходного сообщения;

б) в ходе конспектирования первоисточника с ним происходят изменения, адаптирующие содержание для восприятия и мышления конкретного пользователя;

в) содержание конспекта отличается от содержания первоисточника более сжатыми по смыслу и по языковым средствам формулировками;

г) структура конспекта включает в себя главные положения первоисточника и необходимое обоснование.

Добавим к этому, что всякий конспект составляется преимущественно для личного пользования – в этом заключается его основное отличие от реферата, аннотации и других видов вторичных документов.

На наш взгляд, все факторы конспектирования, определяющие его количественные и качественные параметры, можно обобщить в три группы: 1) индивидуальные особенности пользователя; 2) цель работы; 3) условия деятельности. Рассмотрим их по порядку.

1. К факторам, наиболее полно отражающим индивидуальные особенности пишущего, целесообразно отнести:

а) его общий запас знаний (тезаурус);

б) уровень владения языком (экспериментально уже установлено, что иностранцы, слабо владеющие русским языком, не в состоянии конспектировать на нем так же эффективно, как на родном);

в) особенности мышления индивидуума, в частности, предпочтение определенному виду сокращений, приемам обобщения (речь о них пойдет в другом параграфе), включая специфику построения высказывания и т.п.;

г) опыт конспектирования; очевидно, что продолжительная практика в ведении конспектов может благоприятно сказаться на их качестве, особенно при систематизированном подходе;

д) степень владения конспектируемой областью знаний; так же, как и в процессе перевода, качество работы во многом зависит от того, насколько пишущий сам разбирается в затрагиваемой области (к примеру, референт с опытом работы в сфере экономики составляет, как правило, более качественные обзоры, чем референт той же квалификации, но без экономической подготовки);

е) эмоционально-психологическое состояние человека; вызванная различными причинами усталость, апатия, равно как и повышенная возбужденность или болезненное состояние не могут не влиять на результаты конспектирования; не менее важен предварительный деловой настрой.

2. Цель работы по созданию конспекта является ключевым фактором, определяющим его параметры: степень свернутости содержания, полнота раскрытия отдельных аспектов, выборочный подход к освещению разных проблем и т.д.

3. К последней группе факторов причисляемы конкретные условия деятельности, что подразумевает:

- количество времени, отводимое на ознакомление с исходным сообщением и создание конспекта;

- специфику первоисточника, под которой понимается объем и характер исходной информации, способ ее подачи, тематика и структура, а также наличие необходимого справочного материала;

- обстановку деятельности, т.е. степень благоприятствования внешних условий ведению записей (уровень освещенности и шумовых помех, удобство рабочего места, включая возможность применить вспомогательные технические средства).

Введем для сочетания двух рассмотренных факторов (цель работы и условия деятельности) термин «обстановка конспектирования». Тогда, с учетом рассмотренных выше доводов, понятие «конспект» получит следующее определение:

Конспект – это вид личных записей, используемый с целью улучшить владение

информацией из устных или письменных сообщений посредством ее графической, языковой (структурной) и смысловой обработок, задаваемых пишущим и обстановкой [5].

В данном определении отражены следующие особенности конспекта:

- обработка первоисточника подразумевает его смысловые, языковые и графические изменения;

- характеристики конспекта зависят от того, насколько пишущие владеют используемым в нем языком, а также от того, каковы индивидуальные особенности их мыслительных действий;

- на указанные характеристики, помимо того, влияют цель работы и условия деятельности.

В рамках предложенного определения видится возможным более полно раскрыть и роль конспектирования в вузовской подготовке на современном этапе.

- Уверенное владение приемами конспектирования дает студенту возможность запечатлеть в ходе лекций больше единиц информации, что сократит время самоподготовки, затрачиваемое студентом на усвоение нового и работу с дополнительной литературой (меньше потребуются восполнять пропуски и вписывать недостающие сведения).

- Чем больше данных успеваешь зафиксировать обучаемый на уроке, тем меньше ему приходится загружать память для их последующего восстановления. Установлено [2], что привычка многих специалистов умственного труда записывать даже незначительные детали и не надеяться на память, помогает не только добиться большей упорядоченности в действиях, но и снизить стрессово-эмоциональную нагрузку, неизбежную, если интеллект вынужден долго сохранять в оперативной памяти различные внешние сигналы.

- Данные психологов свидетельствуют, что характеристики конспекта отражают степень владения конкретной информацией [1,17]: обилие выписок и цитат указывает на поверхностное ознакомление с

исходным сообщением, в то время как преобладание самостоятельных формулировок и структурированное изложение говорят о том, что записываемая информация была глубже переработана и подверглась более разностороннему осмыслению; из этого вытекает вспомогательная роль конспектирования в проведении контрольно-проверочных мероприятий: при необходимости учитель может проверить характер сделанных записей, чтобы подкрепить свое мнение о тщательности и добросовестности проработки учебного материала.

- Переработка исходного сообщения при конспектировании широко задействует механизмы запоминания и мышления. Процессы человеческого интеллекта используют обобщенные понятия и образы, исключая, тем самым, его перегрузку второстепенными деталями и подробностями; заметим, что именно в ходе конспектирования эти процессы обретают разноаспектное графическое отражение: это и представление сообщения в форме ключевых понятий, и применение более сжатых обобщающих формулировок, опущение пояснений и т.д.; принимая во внимание принцип обратной связи, можно заключить, что целенаправленное совершенствование личных записей способствует более активному воздействию на интеллект обучаемых в ходе занятий.

- Результатом переработки фрагментов текста являются фразы, сформулированные пишущим самостоятельно; согласно же экспериментам [5], запоминаемость самостоятельно построенного высказывания в семь раз лучше, чем записанного под диктовку; на основании этого допустимо сделать вывод, что если учащийся будет осваивать конспективную запись с применением самостоятельных формулировок, это во многих случаях выступит залогом лучшего запоминания и более разностороннего осмысления учебного материала, а значит – повысит уровень профессиональной подготовки.

- Учитывая необходимость для студента выступать при ведении записи и дальней-

шем использовании конспекта создателем собственных информационных единиц, инициатором в речепорождении, а также координатором соответствующих учебных действий, не будет преувеличением заявить, что через конспектирование учащийся опосредованно повышает активность самостоятельной работы; уместно заметить, что как раз эти навыки являются в настоящее время все более важными для высшего образования в целом.

Нельзя не заметить, что операции, свойственные обработке текстов при конспектировании, во многом аналогичны процессу создания рефератов, и в первую очередь это касается изменения объема, исходного текста, его структуры и значения; сравнительный анализ конспектирования и реферирования легко убеждает в том, что при схожих мыслительно-графических операциях их главное различие заключается лишь в адресате: реферат создается не для личного пользования и поэтому требует соблюдения определенных норм. Таким образом, если в вузе целенаправленно совершенствуются учебные записи, это повышает результативность овладения реферированием – наиболее сложным, а потому особо значимым компонентом интеллектуальной деятельности, позволяющим эффективно организовывать самообучение, а также особенно сильно повышающим профессионализм педагогов и других специалистов информационной сферы.

• При условии, что материалом для освоения конспектирования будут выступать тексты, необходимые для текущих занятий по разным предметам, возрастает мотивация для их добросовестного изучения; если же при этом студенты вовлечены в переработку материала приемами, характерными реферированию, это повышает профессиональную направленность всей вузовской подготовки.

• Конспектирование относится к видам письменных работ, осуществляемых студентами и в ходе обучения иностранным языкам, а значит, с его помощью возможно совершенствовать комплексный подход

для активизации акустических, кинестетических и зрительных анализаторов человека; именно это придаст овладению языком более разносторонний характер.

• Представленное определение дает возможность полагать, что при конспектировании в обработку воспринимаемой информации включается довольно широкий спектр мыслительных операций различного характера – связанных как с передачей смысла и его языковым оформлением, так и с графическим запечатлением полученных результатов; очевидно, что такая организация познавательной деятельности достаточно плодотворна и даже способствует развитию логического мышления; к тому же, именно она способствует эффективно-му освоению иностранного языка (требование новых образовательных стандартов): по данным психолингвистики, каждое слово родного языка отображается в мышлении взрослого человека на трех уровнях: как звуковая группа, как единица значения и как образец графического воспроизведения [2]; таким образом, вовлечение этих уровней в изучение иностранного языка (чему может способствовать и конспектирование) придаст этому изучению большую адекватность процессам мышления, дополнительно способствуя повышению культуры речи будущих специалистов-филологов [3].

• Языковые сокращения, используемые при оформлении конспекта, часто включают знаки-символы, обозначающие определенный слог, слово или понятие; отличительной особенностью данных знаков является наглядность, а это способствует более успешному поиску обобщающих понятий: буквенная запись слова «молоток» и демонстрация его изображения на картинке позволили прийти к выводу, что во втором случае студенты легче отыскивали обобщающий термин: орудие труда, инструмент и т.д.. Из этого следует, что одной из надежных гарантий формирования навыков обобщения и систематизации сведений является обучение конспектированию наглядными символическими знаками.

• Символические знаки, используемые в конспектах, относятся к элементам письменности, которые не имеют принадлежности к конкретному языку, подобно символам из математики, химии или физики; например, знаковые записи типа

$$P = \frac{m}{v}; E = mc^2$$

ведутся одинаково на всех языках и к тому же понимаются читающим на любом другом; выходит, что употребление аналогичных знаков ощутимо упростит новый императив современных специалистов – переводное реферирование – процесс, по мнению исследователей, с наибольшей интеллектуальной сложностью, поскольку именно в нем параллельно затрагиваются различные языковые и содержательные уровни исходного и вторичного документов [4].

Итак, развитие у обучаемых и обучающихся навыков рационального конспектирования следует считать необходимым условием оптимизации образовательного процесса.

Это выражается в:

- ускорении процесса приобретения знаний и закрепления их в памяти;
- увеличении эффективности учебного воздействия преподавателя;
- совершенствовании процессов запоминания и усвоения текущего учебного материала;
- формировании навыков самостоятельной работы;
- овладении приемами обработки информации, необходимыми при изучении реферирования;
- стимулировании речемыслительных процессов, важных для подготовки современного специалиста;
- облегчении поиска обобщающих понятий и процесса систематизации сведений;
- сокращении времени, затрачиваемого на самостоятельную работу с программным материалом;
- снижении стрессово-эмоциональной нагрузки в учебном процессе.

На основе вышеуказанных рассуждений отметим, что роль конспектирования

в оптимизации образовательного воздействия раскрывается следующими положениями:

- усиление индивидуального подхода в современной высшей школе делает конспектирование одним из основных способов организации самостоятельной работы студентов, развивающих творческое мышление;
- для большинства будущих специалистов конспектирование служит сегодня средством не только оперативного овладения обширной информацией, но и формирования профессионально важных навыков и умений;
- недостаточная подготовленность к ведению конспекта выступает причиной его низкой пригодности для использования в учебных целях, что снижает производительность умственного труда при конспектировании;
- недооценка обучающего потенциала конспектирования вызвана отсутствием единого подхода к пониманию его сути и путям его освоения;
- все преобразования исходного текста в конспекте зависят не только от опыта и намерений пишущего, но и от специфики первоисточника, а также от обстановки конспектирования.

Литература

1. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – 210 с.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – 166 с.
3. Нестерова Н.М. Реферативный перевод как смысловое преобразование текста. – М., 1984. – 96 с.
4. Педагогическая энциклопедия. – М., 1964–1968. – Т. 1–4.
5. Фадеев И.А. Оптимизация индивидуального подхода в современных условиях. Информационный бюллетень учебно-методических материалов. – М., 2004.



КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Э.Р. Хайруллина

Ключевые слова: профессиональное воспитание, индивидуализация, обучение.

Период обучения в высшем учебном заведении является завершающим в социально-профессиональном становлении молодого человека. Происходит освоение – принятие или отторжение – ценностей определенной социальной среды и профессиональной общности. Обучающийся развивается как субъект профессионального труда, с присущими любому субъекту активностью и саморегуляцией, мотивами и способами деятельности. Процесс этот сложный, противоречивый; большинство молодых людей в этот период нуждается в помощи для осмысления происходящих с ними перемен, для формирования новых жизненных ориентиров. Оптимизация процесса развития обучаемого как субъекта профессиональной деятельности является важнейшей задачей педагогического коллектива вуза.

Индивидуализация обучения является объективной потребностью развивающегося общества. Связано это, по крайней мере, с тремя социально-психологическими закономерностями:

– объективно по мере социального прогресса возрастает степень индивидуализации человека, роль его индивидуального опыта по сравнению с видовым; а в периоды социальных преобразований усиливается потребность личности в утверждении индивидуального своеобразия и раскрытия, собственных сущностных сил;

– в период становления рыночных отношений формирование индивидуального стиля деятельности и обобщения становится необходимым условием развития про-

фессионализма, реализации творческого потенциала, обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда;

– в условиях распространения массовой культуры, тиражирования средствами массовой информации стандартов моды и проведения, нивелировки своеобразия личности и утверждения психологии индивидуализма возрастает потребность общества в развитии педагогами индивидуального самосознания и самостоятельности выборов, согласования целей и способов их достижения с потребностями и интересами других людей.

Стержневой идеей, способной принципиально изменить подход к индивидуализации данного процесса, является построение системы профессионального становления и объекта потребностей в развитии их индивидуальности.

Разработка методики индивидуализированного воспитания требует определения основных характеристик индивидуальности, а также тех субъективных трудностей на разных этапах развития студентов, которые образуют индивидуальную проблемную ситуацию развития.

Понимая индивидуальность как способ существования человека в мире, а способность как интегральную характеристику индивидуальности, формирование субъекта деятельности, причины не успешности его в процессе профессионального становления рассматриваем на пути согласования, соотношения в структуре самосознания, в «Образе-Я». Чем больше разные характеристики индивидуальности будут согласо-

ваны друг с другом, усиливать одна другую, тем более продуктивной и успешной будет индивидуальность человека, уровень ее развития. Каково конкретное содержание этих характеристик?

Потребностно-смысловая сфера. В зависимости от плоскости рассмотрения описывается разными понятиями: царство «хочу», направленность, активность и др. для субъекта деятельности стержневым здесь является термин «мотив», (мотивация), который определяет содержательное наполнение активности человека.

Операционально-техническая сфера субъекта деятельности. В зависимости от плоскости рассмотрения также обозначается разными понятиями: царство «могу», способности, интеллект, опыт, обучаемость, стиль деятельности, мышления, общения; возможности; кроме того, сюда включаются знания, умения навыки, приобретенные субъектом на данном этапе его развития.

При изучении проблем профессионального развития студентов, овладевающих профессиями технического профиля, были выделены четыре характеристики, различающие особенности мыслительных способностей студентов. Условно они были обозначены как конкретно-предметный, понятийно-предметный, конкретно-социальный, понятийно-социальный. У каждого из этих типов возникают свои проблемы в профессиональном развитии, в каждом случае требуется дифференцированный подход педагога.

Третья характеристика, вне которой не может быть понято своеобразие индивидуальности субъекта деятельности – это уровень произвольной регуляции поведения, волевые характеристики личности, саморегуляция. Интегративным показателем этого блока можно считать волю субъекта, в педагогике чаще употребляется в тех же целях понятие характер.

Значимость этих показателей для реализации жизненных перспектив и профессионального самоопределения в последние

годы отмечалась многими исследователями. При изучении особенности саморегуляции студентов установлена связь уровня ее сформированности с устойчивостью направленности и успешностью в овладении профессиональными навыками, выделен целый ряд умений саморегуляции:

- ставить цели и определять наиболее актуальные из них;
- анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели;
- выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию;
- оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки [10].

Анализ литературы, раскрывающей сущность и структуру индивидуальности, позволяет сделать следующие выводы, существенные для построения концепции исследования:

1. Психолого-педагогическая разработка проблемы индивидуальности интенсивно ведется около четверти века; существует множество дискуссионных положений и концепций. Выбор одной из них требует разного рода допущений, оговорок, относительности при использовании в педагогическом процессе.

2. Понятия личность и индивидуальность отражают разный аспект связи человека с миром. Личность выступает как субъект отношений, индивидуальность – как субъект деятельности. Интегратором обеих ипостасей субъектности выступает самосознание человека («Образ-Я», «Я-концепция») [1]. На этапе профессионального самоопределения и становления таким интегратором может выступать самосознание обучаемого как субъекта профессиональной деятельности.

3. Интегральной характеристикой индивидуальности выступают ее способности, которые понимаются как взаимоусили-

вающие друг друга свойства субъекта деятельности, обеспечивающие успешность решения трудовых и жизненных задач. В качестве таких свойств выступают тип направленности, тип мышления, тип саморегуляции, которые имеют множество проявлений и индивидуальных особенностей.

4. Типология субъектов деятельности в психолого-педагогической литературе практически не исследована. Наиболее продуктивный поиск в этом направлении ведется на пути изучения индивидуальных стилей деятельности, стилей жизни, профессиональных типов личности. Для нужд практики профессиональное образование студентов как субъектов профессиональной деятельности должно быть организовано специально на основе выделенных структурных характеристик индивидуальности.

Теоретический анализ социально-психологических основ индивидуализации развивающегося человека позволяет выделить сущностные позиции, требующие своего исследования и конкретизации в условиях профессиональной школы:

1. Процесс индивидуализации неразрывно связан с социализацией человека, что особенно важно в подростковом – раннем юношеском возрасте, когда интенсивно формируется самосознание субъекта, интегрирующее представление о себе как личности и индивидуальности в едином «Образе-Я». Какова специфика данного процесса в условиях профессионального становления будущего специалиста, на каких внутренних закономерностях развития субъекта профессионального труда должно основываться педагогическое влияние, способствующее индивидуализации субъекта деятельности, требуется определить посредством теоретического анализа и организации опытно-экспериментальной работы в высшем учебном заведении.

2. Индивидуализация воспитания в современных условиях требует от педагога изучения индивидуальных особенностей студента не столько для оптимального до-

стижения педагогических целей, сколько непосредственно для развития этих индивидуальных особенностей и в конечном итоге – индивидуальности. В связи с этим актуально обращение преподавателя не к отдельным качествам индивида и личности, а целостной ситуации, в которой происходит развитие субъекта и, в частности, к субъективным представлениям студента, которые отражают проблемы его становления.

3. Сущностной характеристикой индивидуальности являются ее способности, понимаемые как свойства, так и качества индивида и личности, взаимоусиливающие друг друга в определенных условиях и поэтому обеспечивающие большую успешность деятельности. Наиболее значимыми характеристиками субъекта деятельности с этой точки зрения можно считать направленность, волю, особенности мышления, которые интегрируются в индивидуальном стиле.

4. Изменившаяся в современных социально-экономических условиях парадигма воспитания рассматривает развивающуюся личность как сложную самоорганизующуюся систему, управление которой не может противоречить тенденциям ее внутреннего развития, актуализирует задачу построения таких педагогических систем, каждый элемент которой реализовывал бы данное требование.

В теории профессиональной педагогики профессиональное воспитание студентов рассматривается как неотъемлемая часть подготовки специалиста современного типа, отвечающего требованиям и запросам общества, осваивающего рыночные отношения. Актуальность проблемы профессионального воспитания в системе образования специалиста, как свидетельствует анализ А.П. Беляевой, определяется целым рядом социально-экономических преобразований на современном этапе развития общества: изменением профессионально-квалификационной структуры инженерных кадров под влиянием соци-

ально-экономического развития и научно-технического прогресса; перспективами совершенствования и развития высшей школы; расширением социальных функций будущих специалистов в связи с интенсификацией производства и их широким участием в общественной, производственной и культурной жизни; переходом к всеобщему профессиональному образованию молодежи в системе непрерывного образования» [2, 4].

Динамика социальных процессов в последние года существенно изменила условия реализации принципов профессиональной подготовки будущих специалистов. Изменения в стандартах образования, во взаимоотношениях с производством, в возможностях трудоустройства выпускников вузов – все эти процессы затрудняют, но не умаляют значение профессионального воспитания. Наоборот, практика свидетельствует о возрастании роли личностного фактора в данном процессе. Выпускники должны соответствовать требованиям рыночных отношений, в том числе с точки зрения его социальной зрелости и психологической устойчивости.

Главная задача состоит в формировании профессиональных и моральных качеств, необходимых для успешной деятельности в конкретной области труда. Решается эта задача через ряд более узких, среди которых:

– изучение содержания профессий, владение информацией о потребностях в данных профессиях предприятий и экономических районов;

– воспитание профессионально важных качеств, профессиональной морали, профессиональной культуры и т.п. [7].

Традиционный подход к пониманию сущности профессионального воспитания отражает определенное место личности в системе «человек – производство». Об этом свидетельствуют, работы Р. Миллера, В. Франкла, К.А. Шварцман [9, 11, 12].

С развитием общественного сознания и утверждением личностного подхода в

воспитании, признающего право самой личности на требования к внешней среде, постепенно меняется и парадигма профессионального воспитания. Данный подход поглощается более широким: развитие субъекта труда происходит как согласование стремлений и возможностей, как согласование целей и средств их достижения в жизни путем развития самооценок, самосознания молодых людей [5, 6, 8].

Анализ тенденции развития категории «профессиональное воспитание», его сущности и средств реализации позволяет сделать следующие выводы, существенные для разработки концепции индивидуализации данного педагогического процесса:

1. Профессиональное воспитание – целенаправленный процесс развития студентов как субъекта профессиональной деятельности, с присущими любому субъекту целями, активностью и саморегуляцией, мотивами и способами деятельности. Основным психологическим механизмом, обеспечивающим данный процесс, является развитие социально-профессионального самосознания обучаемого как представителя определенной социальной и профессиональной общности, перестройка иерархии ценностей и позиции студента на позицию специалиста, включенного в сферу общественного производства.

2. По содержанию профессиональное воспитание представляет собой расширение сферы значимого для обучаемого в профессиональной деятельности через усиление и расширение собственных способностей, возможностей, опыта самоутверждения и самовыражения в социуме по мере приобретения знаний, навыков, адекватной и устойчивой самооценки.

3. Развитие обучаемого как субъекта профессионального труда по определению означает развитие индивидуальности каждого из них.

4. Формирование индивидуальности будущего специалиста базируется на основе индивидуального сочетания мотивов, воли и способностей каждого обучаемого,

познание и оценка которых может идти лишь в совместной с педагогом учебной групповой деятельности при стимулировании рефлексии, самоанализа обучающегося, в процессе оказания ему помощи при разрешении тех проблемных ситуаций, которые возникают у него на разных этапах профессионального становления и развития.

Ведущей тенденцией развития индивидуализированного обучения и воспитания на современном этапе является переход от изучения и использования педагогом отдельных черт, свойств, качеств воспитанника познанию более общих структур личности и индивидуальности, таких как стили деятельности, мышления, общения, профессиональные типы личности, как «Образ-Я» или «Я-концепция» развивающийся личности.

Основываясь на методологических принципах построения концепции научного исследования, разработанных А.П. Беляевой [3] и обобщая результаты теоретического анализа по проблеме исследования, психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания можно представить в следующем виде.

Теоретический базис проектирования педагогической системы индивидуализации профессионального воспитания. Система образования, в том числе и профессионального, получает возможность в полной мере реализовать принцип индивидуализации как методологический, теоретический и методический подход к обучению и воспитанию.

Теоретическим ядром концепции индивидуализированного профессионального воспитания является проектирование педагогической системы подготовки будущего специалиста, в частности, содержания, структурно-функциональных связей всех форм профессионального воспитания студентов, на основе психологических закономерностей становления субъекта профессиональной деятельности на разных этапах его вхождения в профессию.

Педагогической основой выступают принципы организации взаимодействия педагогов и студентов, направленные на оптимизацию процесса развития субъектности и индивидуальности будущего специалиста, на поиск перспектив и путей реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося.

Как следствие изложенных теоретических оснований вытекает требования организации каждого этапа и направления деятельности педагогического коллектива высшего учебного заведения, реализующего собственными средствами оценочное содержание профессиональной подготовки, стимулирующее развитие сознания и самосознания обучающегося и, соответственно, самоотношение, самооценку, саморегуляцию субъекта деятельности, «Образ-Я» профессионала.

В качестве научно-методической основы индивидуализации профессионального воспитания выделяется система изучения субъективных индивидуальных проблем студентов, определяемых соотношением особенностей направленности, способностей и воли каждого обучающегося в их возрастной динамике и уникальном выражении.

Изучение целостной ситуации профессионального становления студентов на разных этапах вхождения в профессию служит не только подбор методических приемов воздействия на обучающегося, выработка стратегии и тактики взаимодействия и сотрудничества с ним, но и, прежде всего – должно служить основой для самопознания, самооценки и развития саморегуляции каждого из субъектов профессионального развития.

Основные концептуальные положения, сформулированные в результате теоретического анализа проблемы, требуют дальнейшей конкретизации и опытно-экспериментальной проверки для выявления внутренних закономерностей и принципов организации индивидуализированного профессионального воспитания, а также

проектирования структурно-функциональной модели и содержания деятельности педагогических работников в данном направлении.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
4. *Беспалько В.П.* Слабеющие педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.
5. *Борейша В.В.* О смене парадигмы профессиональной консультации / Профорientации и формирование социально-психологической культуры личности специалиста в вузе. – Томск, 1989. – С. 97–102.
6. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1998.
7. *Дьяченко Н.Н.* Профессиональное воспитание молодежи. – М., 1998.
8. *Магун С.* Соотношение целей и средств в жизненной перспективе старшеклассников // Проблемы профконсультирования молодежи. – Таллин, 1989. – С. 41–43.
9. *Миллер Р.* Перспективы. Вопросы образования // Юнеско. – 1999. – № 4. – С. 10.
10. *Осницкий А.К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении студентов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 52–59.
11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
12. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание. – М., 1989. ■

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Игнатьев

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее профессиональное образование, образовательная система, модернизация, бакалавр, специалист, магистр.

Дискуссии по поводу вхождения России в Болонский процесс, о том, как это отразится на высшем профессиональном образовании страны, каких последствий стоит ожидать и прочие сопутствующие проблемные вопросы очень широко обсуждаются на страницах российской прессы, на многочисленных научных конференциях, семинарах, совещаниях и т.д., начиная с 2001 года, сразу после принятия решения о присоединении Российской Федерации к данному процессу. Мнения специалистов о перспективах отечественного образования в условиях присоединения к Болонскому процессу не совпадают: одни полагают, что модернизация образования погубит всю систему, сложившуюся в нашей стране, другие считают, что это выход на более высокий уровень ее развития.

Поводов для дискуссий, на самом деле, действительно больше чем достаточно. У каждого российского вуза на сегодняшний день сложилось свое отношение к присоединению России к Болонской декларации, чаще негативное, несмотря на то, что этот процесс должен завершиться к 2010 году.

В этих условиях, когда обратной дороги нет, необходимо подумать о том, что необходимо сделать для того, чтобы возможные негативные последствия глобальной модернизации российской высшей школы свести к минимуму. Для минимизации потерь предстоит огромная работа в методическом плане, в научной работе, в коммерческой деятельности, в направлении укрепления реального сотрудничества с научными учреждениями и производственными предприятиями.

Попробуем разобраться с тем, какие «плюсы» и «минусы» в целом можно усмотреть в предстоящей модернизации.

Позитивными сторонами вхождения России в Болонский процесс, с точки зрения реформаторов, являются:

1. Вхождение России в европейское образовательное пространство.
2. Переход на единые модульную систему обучения, набор дисциплин и кредитную систему оценки знаний.
3. Возможность продолжения российскими студентами обучения в любом европейском вузе.
4. Признание дипломов российских вузов европейскими работодателями.

При этом отмечается также то, что за основу российского высшего образования еще во времена Петра I была взята образцовая германская система и то, что многие вузы страны уже свыше 10 лет практикуют двухступенчатую систему подготовки «бакалавр-магистр», успев за это время накопить необходимый для безболезненного перехода практический опыт.

Кроме того, с нашей точки зрения, преследуется цель унификации высшего профессионального образования, существенного сокращения номенклатуры специальностей, уменьшения срока обучения основной массы студентов на 1 год, что в конечном итоге приведет к колоссальной экономии бюджетных средств.

На сегодняшний день, скорее всего, ни один технический вуз России не может сказать, что он готов к безболезненному переходу на двухуровневую систему. Одно, на чем сходятся все вузы России, – инженера за 4 года подготовить невозможно. Но, коль скоро механизм запущен, необходимо, с одной стороны, не снизить существующий в вузах страны уровень инженерного образования, а с другой – вписаться в Болонский процесс.

Опасения российских вузов связаны с тем, что:

1. Будет разрушена сложившаяся годами система высшего профессионального образования, которая признавалась одной из лучших в мире.

2. Вынужденное сокращение фундаментальной составляющей отрицательно скажется на качестве подготовки будущих специалистов.

3. Сокращение часов по гуманитарным дисциплинам также нежелательно, т.к. в этом случае получить на выходе из вуза всесторонне и гармонично развитую, нравственную личность будет очень проблематично.

4. Сокращение срока обучения отразится в первую очередь на выпускающих кафедрах, на которых работают высококвалифицированные преподавательские кадры, являющиеся специалистами в конкретных отраслях профессиональных знаний, подготовка которых занимает довольно продолжительное время.

5. Невозможно обеспечить качественную подготовку специалиста без прохождения студентами в полном объеме учебных и производственных практик.

6. По ряду специальностей (включая все технические) за 4 года невозможно подготовить хорошего специалиста.

7. До сегодняшнего дня на государственном уровне не определен статус бакалавров и магистров наук.

8. Могут быть потеряны высококвалифицированные преподавательские кадры, в особенности перспективные молодые, что вызовет резкое старение ППС вузов.

9. В магистратуре смогут обучаться менее 10% лучших выпускников бакалавриата, причем по узким направлениям, что существенно повышает стоимость их индивидуальной подготовки.

10. На российских предприятиях еще не создана система повышения квалификации, как в западных кампаниях, где ведется доучивание бакалавров до необходимого уровня. На создание подобной системы необходимо время.

Это только самые общие, так сказать, лежащие на поверхности сложности, с которыми российским вузам предстоит столкнуться. На самом деле подводных камней и рифов на этом тернистом пути гораздо больше.

Тем не менее, давайте попробуем разобраться, насколько правы те, кто считает, что вхождение России в Болонский процесс губительно для высшей школы страны?

Первый вопрос, который сразу бросается в глаза: действительно ли наша высшая школа лучшая в мире? Несомненно, есть российские вузы, выпускники которых копируются во всем мире. Но если мы посчитаем, какой процент они составляют от общего количества вузов России, то резонно возникает вопрос: почему успехи десятка вузов мы распространяем на всю систему высшего профессионального образования страны?

Спросите сегодня любого ректора: доволен ли он уровнем материально-технического, научно-исследовательского и прочего обеспечения своего вуза? Уверены, вы практически не получите положительных ответов.

Было удивительно наблюдать, с какой легкостью многие вузы в перестроечное и постперестроечное время стали менять свои институтские вывески на университетские. Все это происходило не без поддержки чиновников от высшей школы, поскольку многие вновь испеченные университеты без особых проблем прошли комплексную оценку своей деятельности в новом качестве.

Еще до мирового финансового кризиса стало ясно, что дальнейшее продвижение российской высшей школы по пути экстенсивного развития, когда количество вузов, не говоря об их филиалах, достигло всех мыслимых и немыслимых пределов – это тупиковый путь, который, дойдя до точки пресыщения, станет мощным ступором всей системы высшего профессионального образования страны.

Ни у кого нет сомнений в том, что Правительство Российской Федерации оза-

бочено проблемами развития высшего профессионального образования страны. Огромные денежные потоки через инновационные программы, гранты, не говоря о финансировании из федерального бюджета государственных вузов, направляются на высшую школу страны.

Но насколько эффективны такие масштабные финансовые вливания? Есть большие сомнения по поводу того, что эти громадные средства оказывают позитивное влияние на качество в целом высшего профессионального образования страны. Причин такого утверждения, с нашей точки зрения, несколько.

Во-первых, денег, выделяемых из федерального бюджета, едва хватает на существование вузов, а не на их развитие.

Во-вторых, материально-техническая и научно-исследовательская база многих вузов абсолютно не отвечает требованиям сегодняшнего дня.

В-третьих, уровень зарплаты преподавателей остается, по-прежнему, на низком уровне, что вынуждает их становиться многостаночниками, бегая от одного вуза к другому.

О каком качестве преподавания в этих условиях может идти речь?

Сегодня количество мест, предлагаемых вузами, превысило количество выпускников школ, поэтому вузы принимают практически всех желающих. Это ли не парадокс, итогом которого может стать деструкция всей системы российской высшей школы.

Конечно, то, что в нашей стране высшее образование имеет приоритет и чуть ли не возведено в ранг государственной политики, нам, работникам высшей школы, осознавать приятно, но ведь кроме высшей школы существует и начальное, и среднее профессиональное образование. Насчет среднего профессионального образования в условиях перехода к Болонскому процессу вообще говорить что-либо отдельно очень сложно. Возможно, стоит подумать

над тем: нужна ли вообще эта ступень профессионального образования в условиях перехода к двухуровневому образованию? А вот, что касается начального профессионального образования, здесь вопросов, на наш взгляд, довольно много. И главный из них: до каких пор мы будем страной гастарбайтеров и не начнем активно привлекать свои рабочие кадры? Необходимы мощная государственная поддержка начального профессионального образования, активное привлечение молодежи в современные профессиональные училища, поднятие престижа рабочих профессий. Только в этом случае возможно снижение уровня безработицы и уменьшение социальной напряженности в стране.

На наш взгляд, Министерство образования и науки РФ сегодня находится на правильном пути, пытаясь ранжировать все вузы России по соответствующим статусам. Это единственно правильный путь, который поможет вывести высшую школу страны на принципиально новый уровень развития.

Вузов, финансируемых из федерального бюджета, должно остаться существенно меньше, а объем финансирования их должен возрасти в разы. Причем, чем выше статус вуза, тем выше должен быть уровень его финансирования. Стремление повысить статус учебного заведения будет служить мощным стимулом к его постоянному развитию и совершенствованию.

Те же вузы, которые не смогут защитить своё право на федеральный статус, окажутся в сложном положении с массой финансовых и, как следствие, всех прочих проблем. Но стоит ли печалиться по этому поводу? Конечно, для любого вуза это большая трагедия, но любая революция без жертв не обходится. А время принятия кардинальных мер, на наш взгляд, уже давно назрело. Хотелось бы надеяться на то, что этот процесс позволит сохранить и приумножить то лучшее, что составляет гордость высшего российского образования. ■

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

С.В. Маклецов

Ключевые слова: обучение государственных служащих, интегрированные автоматизированные информационные системы управления, управление вузом, базы данных.

Цель данной работы – рассмотреть возможности применения интегрированных автоматизированных информационных систем управления (ИАИСУ) в небольшом гуманитарном вузе, для которого характерно:

- относительно небольшое количество подразделений, а также преподавателей и студентов;
- значительное количество совместителей в профессорско-преподавательском составе, что налагает дополнительные требования к подсистеме автоматизации составления расписания;
- невысокий уровень подготовки кадров в области информатизации;
- скромные финансовые возможности.

Интегрированные информационные системы уже активно внедряются и используются на различных производственных и непроизводственных предприятиях, автоматизируя работу бухгалтерии, отдела кадров, складов, производства и т.д. [1].

Современный уровень развития АИСУ позволяет использовать их не только на производственных предприятиях, но и в иных сферах деятельности, в частности, в высших учебных заведениях. Но важно отметить, что чисто механический перенос систем, разработанных для производственных предприятий, в вузы не может быть осуществлен, поскольку такие системы не учитывают специфики работы образовательных учреждений. Это означает, что применение их в вузах может не дать положительных результатов или окажется невозможным.

Рассмотрим некоторые варианты использования АИСУ в вузах.

Внедрение программных комплексов сторонних разработчиков требует больших

финансовых вложений и средств (на покупку самого программного обеспечения, привлечения сторонних специалистов для внедрения ИАИСУ и её сопровождения, оплату консультационных услуг), которыми вузы (особенно небольшие) зачастую не обладают.

Существующий способ аренды приложений (ASP), при котором программное обеспечение устанавливается не на компьютерах организации, а на удаленных серверах провайдера, также не лишен недостатков. Во-первых, при удаленном доступе к данным, необходимо:

- обеспечивать очень надежную систему безопасности информации для предотвращения её кражи или потери;
- иметь скоростной канал доступа к серверам провайдера.

Во-вторых, в нашей стране затраты на ASP могут быть сопоставимы с внедрением системы в самой организации, что сводит все плюсы данного способа на «нет».

Поэтому чаще всего в вузах используются АИСУ собственного производства. Подобные системы существуют, например, в таких вузах как Казанский государственный университет, Ульяновский государственный технологический университет, Самарский государственный авиационный университет, Ростовский государственный университет путей и сообщений и проч.

Большинство ИАИСУ строятся по модульному принципу, что позволяет вузам легче масштабировать ИАИСУ.

Любая ИАИСУ должна поддерживать следующие функции:

- разграничение полномочий (проведение аутентификации, – идентификации пользователей системы и авторизации доступа к данным, т.е. определение ресурсов,

к которым может получить доступ определенный сотрудник или преподаватель);

- поддержка многопользовательской работы;
- обеспечение информационной безопасности;
- обеспечение полноты, непротиворечивости и согласованности всех данных информационной среды.

Однако и создаваемые вузами ИАИСУ не всегда оптимальным образом подходят для всех высших учебных заведений. Так, например, при разработке автоматизированных информационных систем для вузов, занимающихся подготовкой государственных служащих, следует учитывать их специфику, определяемую особенностями образования и мышления сотрудников, преподавателей и студентов.

Многие сотрудники вузов такого типа имеют гуманитарное образование. Уровень их подготовки в области работы с информационными системами недостаточно высок для работы с «тяжелым» программным обеспечением, построенном по принципу «толстых клиентов» [2], коим являются большинство ИАИСУ, в том числе вузовских. Поэтому на освоение новых технологий работы либо будет затрачено много времени, либо система будет отвергнута персоналом, и внедрение будет обречено на неудачу.

Мы полагаем, что в таких условиях наиболее оптимальным вариантом будет использование автоматизированных информационных систем, построенных по принципу простоты восприятия программных средств сотрудниками вуза и использования приложений, широко применяемых в повседневной работе (например, приложения из пакета MS Office или его аналогов). Такой подход наилучшим образом реализуется АИСУ, построенных по принципу «тонкого клиента» [2]. «Тонкие клиенты» переносят большинство задач по обработке информации на сервер, в отличие от «толстых клиентов», которые сами занимаются обработкой информации, ис-

пользуя сервер лишь для хранения данных. Использование такой технологии позволит избежать установки дополнительного программного обеспечения, требующего освоения, на компьютеры пользователей. Для работы с ИАИСУ пользователю будет достаточно знать основные принципы работы в сети Интернет и уметь работать с браузерами, имеющимися на всех современных компьютерах, и основными офисными приложениями.

Помимо этого, ввиду отсутствия необходимости установки специального программного обеспечения на клиентские компьютеры, становится возможным доступ к информационной базе системы (при наличии соответствующих разрешений у пользователя) с любого компьютера, подключенного к сети Интернет. Например, преподаватель или студент сможет легко узнать свое расписание с домашнего компьютера. Фактически, такая система является системой нового поколения – класса ERP II – Enterprise Resource and Relationship Processing (управление ресурсами и внешними отношениями предприятия).

Таким образом, в вузах, занимающихся подготовкой государственных служащих, возможно применение современного класса интегрированных автоматизированных информационных систем управления, и наиболее оптимальным является вариант создания вузом собственной ИАИСУ, построенной по технологии «тонкого клиента», которая бы учитывала специфику его работы, размеры и уровень подготовки большинства сотрудников.

Пример использования такого рода АИСУ – разработанный автором модуль планирования учебной нагрузки преподавателя для Академии государственного и муниципального управления при Президенте РТ.

Задача планирования учебной нагрузки преподавателей кафедры состоит в следующем. Часы, отведенные учебным планом на дисциплины, преподаваемые на кафедре, должны быть распределены между ее

преподавателями. При этом требуется, чтобы не оставалось не распределенных часов (с учетом количества потоков, групп и студентов, планируемого на будущий год). При решении этой задачи также необходимо обратить внимание на то, какое количество часов в год должен выработать преподаватель в соответствии со своей нагрузкой и занимаемой должностью; как распределяется количество часов по видам нагрузки (лекционная, семинарская и т.п.), по семестрам, очным и заочным отделениям и т.д. Безусловно, при таком распределении требуется учитывать индивидуальные предпочтения каждого преподавателя кафедры. Кроме того, в системе должен быть предусмотрен механизм (автоматический или ручной) разрешения спорных ситуаций, когда, например, несколько преподавателей претендуют на одни и те же часы.

В качестве исходных данных для модуля планирования учебной нагрузки выступают:

- учебные планы;
- информация о планируемом количестве студентов;
- сведения о преподавателях кафедры.

В качестве результатов работы модуля должны быть сформированы различные отчеты по распределенной кафедральной нагрузке, загруженности каждого преподавателя, нераспределенной нагрузке, предложениям по оптимизации (например, необходимости привлечения новых сотрудников, сокращения штата, и т.п.).

Для решения поставленной задачи автором была создана реляционная база данных, находящаяся в основе рассматриваемой АИСУ и содержащая всю необходимую информацию.

При создании БД перед автором стояла задача сделать ее структуру максимально гибкой. Поэтому различные виды нагрузки, такие как лекционные занятия, практические занятия, контрольные работы, зачеты, экзамены и т.п. не образуют структуры базы данных, а являются данными, хранящимися в ней. Благодаря этому, пользова-

телям (администратору, учебному отделу или методисту кафедры) будет несложно добавить новую запись о виде нагрузки, которая, возможно, не была изначально предусмотрена и/или имеется только на определенной кафедре. Для каждого вида нагрузки можно указать способ определения общего количества часов в соответствии с числом обучающихся. Различные виды нагрузки можно также объединять в группы, если предполагается, что они должны быть у одного преподавателя (скажем, вместе с лекционным курсом преподавателю автоматически будут предложены экзаменационные часы по дисциплине). Таким образом, мы предполагаем, что созданная БД позволит легко настроить работу АИСУ для конкретной кафедры.

Для распределения нагрузки на кафедры с помощью представленного модуля требуется заполнить таблицы БД имеющейся информацией. В общем случае все необходимые начальные данные могут быть внесены в систему с помощью других модулей, установленных в деканатах, учебном отделе и отделе кадров. Но для рассмотрения примера достаточно и «ручного» внесения всей необходимой информации.

Имеющиеся данные обрабатываются модулем планирования нагрузки, который производит расчет общего количества имеющихся часов по данным из учебных планов и предполагаемом количестве обучающихся. Например, исходное количество часов, отводимых на дисциплину по учебному плану, увеличивается, в соответствии с планируемым количеством студенческих групп.

Затем в систему добавляется информация о пожеланиях каждого преподавателя (см. рис. 1), на основании которой уже могут быть сформированы отчеты. Данные, внесенные преподавателями, могут быть отредактированы. При необходимости методист кафедры может добавлять/убирать нагрузку у преподавателей, чтобы вся кафедральная нагрузка оказалась распределенной равномерно и полностью.

АКАДЕМИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Strok (вход)
АСУ:АГМУ > Нагрузка по дисциплинам

Информация
Преподаватель: Маклецов С.В.
Выбрать другого: Маклецов С.В.

12						
Название дисциплины	Курс	Семестр	Факультет	Специальность	Форма обучения	
1 Информатика	1	1	ГМУ	ГМУ	Очная форма обучения	
2 Информатика	1	1	ГМУ	УП	Очная форма обучения	
3 Информатика	1	1	Экономический	Финансы и кредит	Очная форма обучения	
4 Информатика	1	2	Экономический	Финансы и кредит	Очная форма обучения	
5 Компьютерная подготовка	1	2	ГМУ	УП	Очная форма обучения	

(Щелкните на названии для получения подробных сведений)

12

ИНФОРМАТИКА (1 КУРС, 1 СЕМЕСТР, ФАКУЛЬТЕТ ГМУ, ГМУ, ОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ)

ПОТОКОВАЯ НАГРУЗКА		ГРУППОВАЯ НАГРУЗКА		КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ		КУРСОВЫЕ РАБОТЫ	
Вид нагрузки	Часы	Вид нагрузки	Часы	Вид нагрузки	Часы	Вид нагрузки	Часы
Лекция	36ч.	Практика	= 36 x 4ч/гр.	Контрольные работы	35ч.	Курсовые работы	Нет
Зачет (лекц.)	Нет	Зачет (практ.)	Нет	Курсовые работы	= 1 x 70студ. x 0,5ч.		
Консультация (лекц.)	4ч.	Консультация (практ.)	Нет				
= 2 x 2гр.	20ч.	Экзамен (практ.)	Нет				
= 1 x							
Экзамен	70студ. x 0,5ч.						
Макс 10ч.							

ПОТОКОВАЯ НАГРУЗКА	ГРУППОВАЯ НАГРУЗКА	КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ	КУРСОВЫЕ РАБОТЫ
Выбрано 60ч.	4 н/гр. = 144ч.	3 н/гр. = 24ч.	Нет нагрузки
Не выбрано	Преподаватели: Маклецов С.В.(4)	Преподаватели: Маклецов С.В.(3) Тунаков Д.Н.(1)	
Выбрано 60ч			

Сохранить

Рис. 1. Пример работы системы. Вид окна браузера со страницей заполнения нагрузки

В итоге системой могут быть сформированы окончательные отчеты, которые будут содержаться в делах кафедры, направляться в другие отделы вуза (например, в учебный отдел). Отчеты могут быть представлены в формате рабочих листов Excel, что не создаст дополнительных трудностей для сотрудников, умеющих работать с офисными приложениями.

Говоря о технической части проекта, отметим следующие моменты. Работа модуля строится по принципу клиент-серверной технологии с использованием тонкого клиента [2]. При разработке АИСУ особое внимание уделялось аппаратным и программным требованиям системы. В задачу автора входило построение системы с использованием тех средств, которые требовали бы минимальных капиталовложений, с одной стороны, и были бы достаточно привычны и удобны пользователям, с другой.

Таким образом, для работы клиентской части на компьютере пользователя можно установить как операционную систему MS Windows, так и Linux с любым браузером,

поддерживающим технологию JavaScript. Также на клиентской машине должен быть установлен пакет офисных программ, совместимый с MS Office 2003. Поскольку приведенным требованиям удовлетворяет подавляющее большинство современных ПК, дополнительной настройки и конфигурации клиентского оборудования не требуется. Это позволяет существенно снизить расходы на оснащение и настройку клиентских машин.

Серверная часть модуля требует установки следующего программного обеспечения: операционной системы MS Windows XP (Pro) и выше, либо MS Windows Server 2003 и выше; MS Internet Information Server, который входит в состав операционной системы; библиотек .NET Framework 3.5, распространяемые свободно; MS SQL Server или его бесплатную версию – MS SQL Server Express. В ряде случаев возможно использование баз данных MS Access.

Компьютеры-клиенты и сервер должны иметь доступ к сети Интернет.

Аппаратные и программные требования модуля невелики, поскольку нагрузка

на серверную часть предполагается умеренной ввиду небольших размеров вуза и ограниченного числа одновременно работающих пользователей. Здесь следует отметить, что при увеличении размеров вуза аппаратные требования могут несколько возрасти (например, установка серверной версии Windows (Linux), способной обеспечить подключение более 10 пользователей одновременно, будет обязательным условием). При этом программная часть АИСУ особых изменений не претерпит.

Работа пользователей с системой осуществляется через браузер, поэтому им не требуется изучать новую, незнакомую программную среду. Однако известно, что при работе в браузерах и обмене информацией с сервером необходимо часто обновлять страницу. Этот процесс будет загружать сеть и занимать достаточно продолжительное время при медленных (модемных)

соединениях. Чтобы сократить размер передаваемой информации, ускорить время загрузки и отправки данных, разработанный модуль использует технологию AJAX, позволяющую перезагружать только ту часть web-страницы, которая нуждается в обновлении. Это существенно ускоряет работу приложения.

Таким образом, разработанный модуль подтверждает возможность реализации ИАИСУ в условиях небольшого гуманитарного вуза. Вместе с тем проделанная автором работа – это только начало создания системы управления, охватывающей все стороны деятельности вуза.

Литература

1. Гнатуш А. ERP-системы: «за», «против» или воздержаться // IT Manager. – 2005. – № 2.
2. Жилкина Н. По запросам тонкого клиента // LAN. – 2004. – № 1. – С. 38–44. ■

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Д. Матюшкина

Ключевые слова: качество образования, функциональная грамотность, готовность к взрослой жизни, ценностные ориентации выпускников.

Проблема качества образования в настоящее время является ключевой в педагогической теории и практике. Мы исходим из принципа социокультурного проблемного целеполагания в образовании, который означает, что образование должно способствовать решению актуальных проблем современного общества, современной личности. Подробно он рассматривался нами в монографии [3], где, исходя из актуальных проблем общества, путем логических рассуждений мы пришли к следующим критериям качества современного образования:

1) развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество (а в масштабах человечества – сохранение и развитие научно-культурного потенциала);

2) развитие таких качеств как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность и установок на ценности жизни (а в масштабах человечества – преодоление непрекращающихся пока межгрупповых конфликтов, деструктивной агрессии, насилия).

С другой стороны, двигаясь от проблем отдельной современной личности, мы получили такие критерии качества образования, как:

1) обеспечение базовых потребностей безопасности личности;

2) помощь в развитии адаптивного потенциала личности, что невозможно сегодня без расширения горизонтов и «приглашения» к выходу на более высокие уровни потребностей, не детерминированных конкретными прагматическими целями, в том числе на уровень познания и творчества;

3) удовлетворение образовательных запросов согласно индивидуальной матрице

личностных приоритетов и «приглашение» к возвышению потребностей личности.

Полученные критерии «от потребностей личности» не противоречат, но дополняют критерии, полученные «от проблем человечества». Объединенную совокупность критериев можно применить к оценке образования, полученного выпускниками школы. В данной статье мы будем говорить о таких (соотнесенных с вышеприведенными критериями) качествах выпускников школ, как:

– минимальные знания и умения, необходимые выпускнику для адаптации в современном социуме (функциональная грамотность, готовность к различным аспектам послешкольной взрослой жизни);

– установка на созидательное творчество, сотрудничество, образование; ответственность, самоконтроль; терпимость к различиям и другие, связанные с данными, ценностные ориентации личности.

Для анализа мы располагаем данными лонгитюдного исследования «Выпускник Петербургской школы», которое под руководством профессора С.Г. Вершловского осуществлялось один раз в два года, начиная с 1993 г., охватывая каждый раз порядка 1000 выпускников школ различного типа. Исследование носит комплексный характер и преследует достаточно широкие цели. Результаты в отдельные годы публиковались в виде аналитических отчетов и брошюр [1].

Начнем анализ с функциональной грамотности (ФГ). Функциональная грамотность является способом социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью. Эта особенность функциональной грамотности четко просматрива-

вается в ее определении как умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, необходимых всем в быстроменяющемся обществе.

На основе использования зарубежного опыта и собственных пилотных исследований нами была разработана эмпирическая характеристика функциональной грамотности [2]. Она включала следующие блоки:

1. Общая грамотность
2. Информационная грамотность
3. Компьютерная грамотность
4. Коммуникативная грамотность
5. Владение иностранными языками (на уровне бытовой лексики)
6. Грамотное решение бытовых проблем.
7. Грамотность действий в чрезвычайных ситуациях.
8. Правовая и общественно-политическая грамотность.

Каждый блок включал характеристики умений, раскрывавших его содержание через несколько вопросов, оцениваемых по трехчленной шкале с ответами «Да, умею» (ответу при обработке начислялся балл +1), «Нет, не умею» (балл -1) и «Затрудняюсь ответить» (балл 0). При подобном способе начисления баллов средние самооценки

функциональной грамотности варьировались от -1 (100% -ое неумение во всех перечисленных аспектах) до +1 (100% -ое умение).

Приведем некоторые обобщенные результаты исследований ФГ выпускников. С 2003 по 2007 гг. мы наблюдали снижение у выпускников всех компонентов ФГ, кроме компьютерной грамотности. В 2009 году продолжилось снижение общей и языковой грамотности и повышение компьютерной грамотности (см. рис. 1).

Поскольку ФГ значительно связана со знаниями учащихся, а по оценкам экспертов школ и вузов и результатам тестирования уровень предметных знаний в эти годы снизился, то этим отчасти объясняется и снижение уровня ФГ. Особого внимания заслуживает снижение общей грамотности выпускников, которое подтверждалось результатами ЕГЭ по русскому языку в Санкт-Петербурге вплоть до 2009 года [4, с.31].

Кроме того, повышение уровня компьютерной грамотности может приводить к «компенсаторному» снижению других аспектов ФГ, поскольку учащиеся больше времени проводят за компьютером, и соответственно, меньше читают, меньше непосредственно общаются и т.п. Данные исследова-

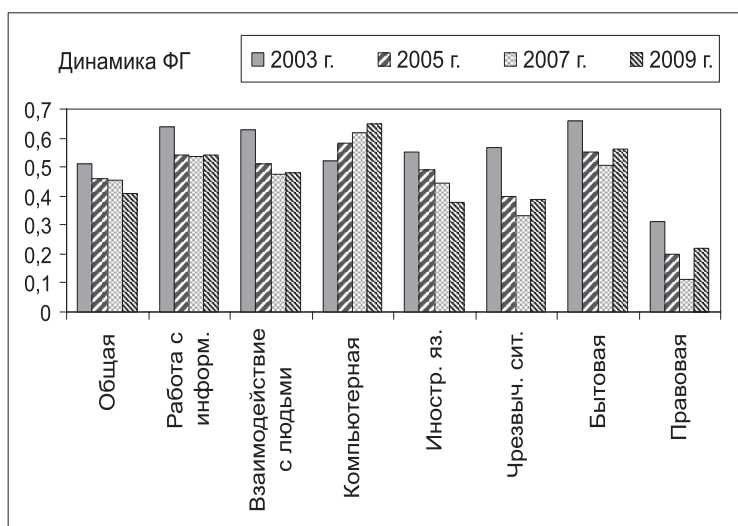


Рис. 1. Динамика показателей функциональной грамотности выпускников петербургских школ

дования о структуре досуга подтверждают выявленную тенденцию: например, с 2005 по 2009 гг. процент учащихся, регулярно пользующихся интернетом, возрос с 46% до 86%.

Однако, при снижении ФГ, оценки выпускниками своих «готовностей» к различным аспектам послешкольной жизни за последнее десятилетие возросли, причем значительно. В анкетном опросе готовность оценивалась по ответам на вопрос «Как Вам кажется, насколько Вы подготовлены к решению следующих жизненных задач: ...», где далее перечислялись десять таких «задач» – аспектов готовности, каждый из которых оценивался по трехчленной шкале: «хорошо подготовлен», «недостаточно подготовлен», «плохо подготовлен». Графически полученные результаты представлены на рис. 2.

Противоречие между возрастанием самооценки готовности к взрослой жизни и снижением уровня ФГ – одна из характерных особенностей «портрета выпускника».

В результате проведения корреляционного и факторного анализа по выборкам 2007 и 2009 гг. оказалось, что ФГ достаточно сильно связана со школьными факторами, такими как хорошие отношения с учителями, доступность и «нескучность» изложения учебного материала, отсутствие сильных перегрузок, развивающая и разнообразная среда школы, включающая поощрение инициативы учащихся, обеспечение помощи в самопознании и самоопределении. В то же время взаимосвязь ФГ с образованием и материальным положением родителей, а также с дополнительной подготовкой у репетиторов незначительна.



Рис. 2. Проценты выпускников, считающих себя хорошо подготовленными к решению различных жизненных задач

В отличие от ФГ, готовность выпускников к взрослой жизни наибольшие корреляции имеет с такими признаками, как оптимистичность, самооценка своих качеств и материальное положение. Готовность в большей степени, чем ФГ, связана с ориентацией молодых людей на предпринимательство.

Таким образом, готовность – в большей мере психологическая характеристика, связанная с оптимистичностью, ориентацией на бизнес (а бизнес воспринимался как сфера, требующая не грамотности и компетентности, а молодости, настойчивости, умения рисковать, силы воли, наличия стартового капитала).

Самооценка готовностей соотносится с общей самооценкой, с «раскрепощенностью» современной молодежи, уверенностью в себе. Характерна достаточно высокая самооценка выпускников (в 2009 г. по 10-балльной шкале различные свои деловые и нравственные качества выпускники оценили в среднем на 7,5). Учителя замечают, что с одной стороны, уровень знаний учащихся падает, но одновременно возрастает их умение не бояться высказывать свое мнение по любой теме, не бояться ошибиться. Мы предполагаем, что аспект позитивной самооценки как основы для успешной адаптации и конструктивного взаимодействия с людьми, возможно, не менее важен, чем знания, хотя обычно о нем не упоминают, когда говорят о качестве образования.

Наше исследование показывает также, что активность учащихся растет. А активность – один из важнейших адаптационных механизмов, т.е. также является показателем качества образования. Можно предположить, что более демократичные отношения в школе в последние годы внесли свой вклад в повышение качества образования по данному направлению – формированию позитивного отношения к себе, веры в собственные силы.

Растет и осознание молодыми людьми ответственности за свою жизнь. Своеоб-

разную расшифровку позиции выпускников дает их оценка суждения: «В неудачах человека чаще всего виноваты обстоятельства и другие люди, чем он сам». Подавляющее большинство – 70% выпускников – не согласилось с этим утверждением. Рост самоуверенности и ориентации на собственные силы – в целом позитивная тенденция. Однако самооценка выпускников в последние годы явно завышена, при этом мы выявляем недостаточный самоконтроль, эмоциональную неустойчивость выпускников, неумение справляться со своим настроением, что является тревожным симптомом низкой способности молодых людей к саморегуляции. Характерно и то, что роль школы в приобретении умений самопознания и понимания других людей выпускники оценивают невысоко, и позитивной динамики по данным аспектам не наблюдается. Мы считаем, что в связи с этим в настоящее время особую значимость обретает приобщение учащихся к основам психологических знаний.

В то же время, как уже отмечалось выше, «знаниевый» фактор школьного образования снижается (и знания ухудшаются, и одновременно их ценность, значение для жизни падает). Если в 2001 г. 82% учащихся отметили, что школа дала им знания, то в 2009 г. – только 67%. Большинство выпускников 2009 г. ответили, что более половины всего, чему их учили в школе, не понадобится им в жизни. Около 40% выпускников сомневаются в том, что, чем лучше образование человека, тем большего он может в жизни добиться. Все это свидетельствует о кризисе традиционной «знаниево-ориентированной» школы.

Теперь рассмотрим, как в исследовании представлены жизненные ценности выпускников и их динамика.

Анализ «мира ценностей» приводит к выводу, что надежда на себя, на свои способности – отличительная особенность поколения, вступающего в жизнь. Она прослеживается в ответах на вопрос «Как Вы считаете, чем можно завоевать авторитет у

сверстников?» Во все годы исследований на первое место выходит ответ «Независимостью, собственной позицией». При ответе на открытый вопрос «Успешный человек – это...» 40% выпускников 2009 г. связали успешность с умением ставить цели и добиваться их осуществления.

Однако независимость, самостоятельность, целеустремленность далеко не всегда наполняются гуманистическим смыслом. При ответе на вопрос: «Как Вы думаете, добиваясь личного благополучия и успеха, в какой мере человек должен учитывать интересы других людей?» примерно 20% выпускников допускают прагматическое отношение к людям – «Должен умело использовать других людей (их симпатии, опыт, связи, знания и пр.) для своей выгоды», и этот процент стабильно сохраняется.

Примерно каждый третий выпускник убежден: больных СПИДом и подобными заболеваниями следует изолировать, чтобы «препятствовать вырождению человечества», и около 50% молодых людей голосуют за введение смертной казни для особо опасных преступников. Более четверти опрошенных считают, что человек может нарушить принятые обязательства перед другими людьми, чтобы добиться своих целей. Все эти данные, казалось бы, свидетельствуют о достаточно низком уровне толерантности, милосердия, человеколюбия среди молодежи. Однако, если сопоставить наши данные с опросами взрослых людей, то оказывается, что молодое поколение более толерантно, чем старшее. Так, по опросам, проведенным Левада-Центром в 2002 г., за смертную казнь в целом по стране выступало 79% населения, в 2005 г. – 65%, при этом в исследовании было установлено, что лица более молодого возраста реже голосуют за смертную казнь.

Насколько ответственна за формирование гуманных ориентаций именно школа, очень трудно определить. Тем не менее, наше исследование показывает, что некоторые ценностные ориентации сильно связаны со школьными факторами, а другие –

нет. А именно, фактор «хорошая школа» (в первую очередь по гуманным и демократичным взаимоотношениям учителей с учениками) оказывается достаточно сильно связан с гуманистическими ценностными ориентациями выпускников, главным образом, с их ориентацией на взаимопомощь, сотрудничество. Он также определенно имеет отрицательную взаимосвязь с ориентацией на материальные блага, потребительство. В то же время этот фактор «хорошая школа» не имеет достоверной связи с ориентациями школьников на ценности демократии, прав человека, индивидуализма, из чего можно заключить, что эти ориентации формируются в основном за пределами школьных стен.

Важным ориентиром сегодняшней образовательной политики является патриотическое и гражданское воспитание. Исследование показывает, что значительная часть выпускников хотела бы жить за границей, и процент таких молодых людей неуклонно возрастает (с 26% в 2003 г. до 36% в 2009 г.).

Следует отметить, что, по данным корреляционного анализа, противодействуют тенденции уехать в будущем за границу такие факторы, как уже упоминавшаяся «хорошая школа», а также разнообразие школьной среды. То есть не насаждение единомыслия и единообразия, а напротив – демократические отношения с учениками, возможность выбора, разнообразие форм и методов работы способствуют формированию и гуманистического, и патриотического сознания выпускников. Исследование косвенно подтверждает то положение, что идея материального благополучия и достатка не может быть объединяющей национальной идеей.

Подводя итоги, можно констатировать противоречивость полученных данных как отражение противоречий времени и школы. Мы наблюдаем снижение качества знаний выпускников, но улучшение иных показателей – позитивной самооценки, активности, ориентации на собственное мнение и свои

силы. В формировании адаптационного потенциала, как одного из критериев качества образования, мы видим противоречие между снижением реальных умений (ФГ) и возрастанием психологической готовности к деятельности в различных областях. Что касается основных ценностей и установок как критериев качества образования, то вопреки распространенному мнению о падении нравов молодого поколения, наше исследование не выявляет значимой динамики ценностных ориентаций за прошедшие годы в аспектах гуманистических ценностей, толерантности и установок на сотрудничество. Наибольшая динамика наблюдается в отношении возрастания значимости фактора материального благополучия и как следствие – ориентации на возможный отъезд за границу в будущем.

Роль школы в формировании знаниевой базы выпускников снижается, но остается достаточно высоким потенциал школы в формировании необходимой для жизни функциональной грамотности, а также в

воспитании гуманистической ориентации на взаимопомощь, сотрудничество между людьми и патриотической ориентации, тесно связанной с ориентацией общегуманистической. Все это в целом дает основания для «осторожно-оптимистического» прогноза относительно качества школьного образования.

Литература

1. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д., Персианов И.А. Выпускник Санкт-Петербургской школы-2007 (социальный портрет). – СПб.: СПбАППО, 2008.
2. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность чевыпускников школ // СОЦИС. – 2007. – № 5.
3. Матюшкина М.Д. Социокультурные основания оценки качества современного образования: монография. – СПб.: СПбАППО, 2009.
4. Основные итоги единого государственного экзамена в 2009 году в Санкт-Петербурге. – СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2009. ■

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

О.В. Мезенева

Ключевые слова: гуманизация, качество технического образования.

Высшее образование как социальный институт, который выполняет новаторскую, творческую и глубоко гуманистическую миссию, играет определяющую роль в развитии способностей, дарований и созидательных качеств личности, определяет сегодня темпы продвижения человечества вперед – по направлению к желательному будущему [1].

Высшее профессиональное образование – это образование, содержание которого сориентировано на подготовку работников сложных видов труда, выполняющих функции управления технологическими системами и коллективами людей, а также на подготовку квалифицированных педагогических и научных работников [2].

Специфика высшего профессионального образования заключается в непосредственном взаимодействии образования и научной деятельности, в преподавании учебных дисциплин на уровне, максимально приближенном к актуальным достижениям науки и практики, а также в повышенных требованиях к социально-гражданской и деловой подготовке выпускников учебных заведений.

Политические и экономические реформы в России конца XX века привели к изменению целей и задач образования. Сегодня высшее профессиональное образование должно приспособить свои структуры и механизмы к новым потребностям общества.

Долгие годы в российских технических вузах доминировали технократическая парадигма и социально-государственный подход к высшему профессиональному образованию [3].

Технократическая парадигма университетского образования представляет собой мировоззрение, существенными чертами которого являются:

– примат техники и технологии над научными и культурными ценностями;

– узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках этой парадигмы доминируют интересы производства, экономики, бизнеса, развития техники и средств цивилизации.

Для социально-государственного подхода характерен примат интересов и потребностей общества и государства над интересами и потребностями лиц, получающих образование. Слабое знание и плохое использование психолого-педагогических знаний большинством преподавателей – все это типично для образовательных систем технических высших учебных заведений [4].

Альтернативой технократической парадигме стала гуманистическая ориентация высшего профессионального образования. Личность человека с ее способностями и интересами представляют главную ценность «гуманистической парадигмы». В условиях вуза все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по принципу социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Идея гуманизации распространяется не только на содержание образования, но также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает.

Сегодня, моделируя образовательную систему вуза, закладывая в нее разнообразие элементов, их взаимосвязей, важно выбрать то, что послужит основанием для личностно-профессионального развития студентов [5].

Современный человек должен уметь решать любые проблемы в условиях неопределенности. Не случайно многие организации, предприятия отбирают для работы не просто инженеров, экономистов, менеджеров, а специалистов по решению проблем.

Университеты в таких условиях должны готовить специалистов, способных «разумно действовать, следуя принципам «опережающего отражения» или «генерации будущего», планируя возрождение России [6].

Однако многие ученые отмечают неожиданную роль университетов как «институтов социального дозревания», «временного убежища в обществе, порожденном хронической безработицей; структуры, позволяющей молодым людям на несколько лет отложить момент истины, немедленно наступающий тогда, когда им приходится столкнуться с жесткими реалиями рынка труда».

Действительно, в годы перестройки многие технические университеты выполняли функцию институтов социального дозревания, поскольку большинство специалистов технического профиля, закончив вуз, работали не по своей специальности или подолгу были безработными. Промышленные предприятия нуждались в притоке новых кадров, в совершенствовании технологических процессов и системы управления, замене устаревших морально и физически оборудования, оснастки, инструментов, но качество высшего технического образования и уровень профессиональной подготовки выпускников технических вузов не позволяли решить эти проблемы.

Особенно напряженным было положение предприятий обрабатывающих отраслей промышленности, в частности, машиностроения. Состояние машиностроительной отрасли в России оставалось плачевным долгие годы. После распада СССР, в период перестройки большинство машиностроительных заводов обанкротились или работали не в полную силу. На мировой рынок экспортировались, в основном,

машины и оборудование для топливно-энергетического комплекса. В российской экономике конца XX века реализовывался сценарий энерго-сырьевого развития, главная особенность которого – в зависимости от конъюнктуры нефтяных и сырьевых рынков и общее технологическое отставание.

Не случайно 7 июля 2007 года Министерством экономики и развития в Российской Федерации была принята Концепция социально – экономического развития России на период до 2020 года, в которой предусмотрен сценарий инновационного развития промышленности с учетом новых технологий.

Техническим университетам Самарской области, осуществляющим подготовку кадров для машиностроительных производств и, в частности, для автомобилестроения, приходится учитывать направления стратегического развития этой отрасли, так как в Самарском регионе сосредоточено большое количество машиностроительных предприятий, в том числе крупнейший автомобильный завод в г. Тольятти – ОАО «АВТОВАЗ».

Важнейшими направлениями стратегического развития машиностроительной отрасли до 2020 года являются:

- замена существующего технологического оборудования;
- замена существующего модельного ряда выпускаемых образцов техники на современные модели;
- переход на выпуск образцов техники, отвечающих требованиям технических и экологических стандартов Евро-2 и Евро-3, подготовка к производству образцов международного стандарта Евро-4;
- дальнейшая интеграция в мировое экономическое пространство, в том числе мировое автомобилестроение;
- повышение технической и экологической безопасности выпускаемых образцов техники, в том числе автотранспортных средств, до уровня, соответствующего требованиям европейских стран в будущем [7].

Чтобы реализовать все эти направления стратегического развития машиностроительной отрасли, нужны новые кадры, способные:

1) грамотно проводить технологический аудит предприятий;

2) генерировать идеи о техническом перевооружении предприятий и формировании их нового технологического потенциала;

3) разрабатывать и предлагать продуктовые и процессные инновации;

4) выполнять экономическое обоснование принимаемых технических решений;

5) разрабатывать бизнес-планы инновационных проектов с целью привлечения внешних инвестиций и повышения эффективности использования собственных средств;

6) искусно управлять интеллектуальной собственностью фирмы и получать дополнительную прибыль за счет торговли лицензионными технологиями;

7) реализовывать на практике концепцию современного технологического маркетинга;

8) повышать качество выпускаемой предприятием продукции и предлагаемых им сервисных услуг;

9) грамотно планировать ценовую, дистрибуционную и коммуникативную политику предприятия с целью повышения его конкурентоспособности на рынке;

10) постоянно повышать свою квалификацию, учиться всю жизнь;

11) контактировать с людьми, мобилизовать их на эффективный труд с целью достижения общих целей всего коллектива, иметь соответствующую психолого-педагогическую подготовку.

Большинство руководителей машиностроительных предприятий считают, что на современном этапе целесообразно оценивать не качество подготовки выпускника университета, а качество образовательных программ и условий их реализации. Результативность освоения программ должна определяться только по оценкам потре-

бителей выпускников, то есть по оценкам предприятий-работодателей.

Особенно востребованы в настоящее время следующие личностные качества выпускников технических вузов:

1) система профессиональных ценностей, включающая в себя созидание, преобразование, инновационную готовность, способность эффективно действовать в неопределенных ситуациях, мобильность, умение работать в команде на общий результат;

2) система личностных ценностей, таких, как самопознание, саморазвитие, самореализация личности;

3) творческие способности;

4) высокий уровень экономической, экологической, информационной, психолого-педагогической, правовой и общей культуры.

Формирование перечисленных личностных качеств и способностей выпускников технических вузов невозможно осуществить без опоры на гуманистическую парадигму высшего профессионального образования. Практическое решение проблемы гуманизации подготовки современного специалиста возможно по пяти направлениям:

1) достижение высокой общей культуры;

2) воспитание современного уровня политической культуры;

3) развитие высокого уровня экономической культуры;

4) формирование правовой культуры и правового сознания;

5) формирование психолого-педагогической культуры.

Только реализуя в практике учебно-воспитательной работы технического вуза указанные направления подготовки современного специалиста для машиностроительных производств, можно добиться повышения качества высшего профессионального образования.

Качество образования – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая

меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить. Качество определяется факторами, обуславливающими его социальную эффективность, такими, как содержание, компетентность педагогических работников, педагогические технологии, материально-техническая оснащенность, гуманистическая направленность, степень удовлетворения потребностей населения в знаниях [8].

На кафедре «Технология машиностроения» Самарского государственного технического университета с 2004 года реализуется гуманистическая модель профессионального образования специалистов (инженеров и магистров) для машиностроительных предприятий Самарской области.

Развитие высокого уровня экономической культуры студентов 4-5 курсов происходит:

1) на занятиях по таким интегрированным дисциплинам специализации «Технология и менеджмент производства и бизнеса», как «Технологический бизнес и аудит», «Маркетинг в технологической фирме», «Менеджмент в сфере инновационных технологий» (специальность 151001 «Технология машиностроения», направление 151000 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств»),

2) в процессе обучения магистров дисциплине федерального компонента «Экономические и организационные проблемы машиностроительных производств» (направление 150900 «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств»).

Формирование психолого-педагогической культуры осуществляется в ходе обучения магистров дисциплине федерального компонента «Педагогика и психология высшей школы», а также учебно-педагогической практики.

Формирование правовой культуры и правового сознания осуществляется:

1) на занятиях по технологическому бизнесу и аудиту при изучении раздела «Технология как товар» (темы «Интеллектуальная собственность», «Охрана прав на объекты интеллектуальной собственности», «Защита интеллектуальной собственности в России», «Организация и техника торговли лицензиями»);

2) в процессе обучения студентов 5 курса дисциплине федерального компонента «Защита интеллектуальной собственности» (специальность 150205 «Оборудование и технология повышения износостойкости и восстановления деталей машин и агрегатов», направление 150200 «Машиностроительные технологии и оборудование»).

С целью повышения общей культуры студентов старших курсов в процессе их обучения на выпускающей технической кафедре автором данной статьи была разработана гуманистическая модель организации воспитательной работы с ними. Эта модель успешно реализуется с 2005 года.

Кроме продуктовых инноваций (в качестве «новых продуктов» высшего технического образования мы рассматриваем магистров техники и технологии, а также инженеров-механиков, прошедших профессиональную подготовку по специализациям «Технология и менеджмент производства и бизнеса», «Компьютерное моделирование и проектирование»), на кафедре «Технология машиностроения» СамГТУ реализуются также процессные инновации, а именно:

– разработан механизм организации самостоятельной работы студентов с помощью карточек-заданий для самостоятельной работы [9];

– разрабатываются и активно внедряются педагогические технологии обучения студентов, основанные на личностно-ориентированном подходе, теориях модульного, эвристического и проблемного обучения;

– из года в год возрастает уровень компьютеризации обучения (сегодня 50%

учебных дисциплин кафедры преподаются с использованием компьютерной техники).

Опыт реализации кафедрой «Технология машиностроения» СамГТУ гуманистической модели профессиональной подготовки специалистов для машиностроительных предприятий может быть полезен для других технических кафедр не только нашего вуза, но и других учреждений высшего профессионального образования России.

Практика трудоустройства выпускников кафедры доказывает востребованность подготовленных нами специалистов на рынке труда. Они работают технологами, конструкторами, специалистами маркетинговых служб машиностроительных заводов. Многие из них открыли свое дело (свой бизнес) в производственном предпринимательстве и ведут его успешно.

Таким образом, если рассматривать качество образования не только как результат учебы, а как систему, модель, организацию и процедуры, гарантирующие комплексное развитие студентов, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющее внести свой вклад в процесс улучшения общества в целом, можно сделать вывод о том, что гуманизация высшего технического образования является необходимым условием повышения его качества.

Литература

1. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение

ЮНЕСКО и практика реформ // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

2. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 231.

3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – С. 119.

4. Гликман И.З. Основные подходы к образованию // Инновации в образовании. – 2008. – № 5. – С. 4–20.

5. Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольского, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – С. 349–358.

6. Емельянова И.Н. Ценности современного общества в содержании университетского образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 14–18.

7. Сереженкин А.М. О стратегии развития автомобильной промышленности России на период до 2020 года // Автопром в России: стратегия сборочных заводов, конкурентоспособность российских компонентов: сб. докл. и выступл. конф.; г. Тольятти, 7–12 октября 2007 года. – С. 44–50.

8. Васильев В.В. Обеспечение качества образования как необходимое условие развития социума и личности // Современные системы управления качеством – путь к конкурентоспособности: материалы обл. конф.; г. Самара, 2007 г. – С. 22–25.

9. Мезенева О.В. Организация самостоятельной работы студентов в учреждениях профессионального высшего образования // Инновационные стратегии и научно-методические аспекты образовательной области «Технология»: материалы Всерос. науч.-метод. конф.; г. Тольятти, 16–18 декабря 2004 г. – С. 86–90. ■

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

О.Н. Зайцева

Ключевые слова: компетенции инженера, информационно-компьютерная подготовка бакалавра, проектно-деятельностный подход, проектно-конструктивные способности, принципы опережающего обучения.

В условиях постиндустриального общества важную роль в профессиональной деятельности инженеров занимают информационные технологии и программные средства. Модернизация российского образования, направленная на двухуровневую подготовку и реализующая компетентностный подход в стандартах третьего поколения, предполагает обеспечение качественной информационно-компьютерной подготовки бакалавров и магистров. Проведем анализ содержания дисциплины «Информатика» в стандартах I, II и III поколений.

В 1993 г. на смену специализированным и узкопрофильным программам подготовки инженеров (инженер-химик, инженер-механик, инженер-металлург и др.) Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию разрабатывает образовательные стандарты I уровня, рассчитанные на унификацию образования и предусматривающие переход на многоуровневую систему образования. В этом же году появляются новые квалификации бакалавр и магистр.

Концепция фундаментализации профессионального образования отражена в стандартах II поколения 2000 г. Содержание дисциплины ЕН.02. «Информатика» стандартов II поколения по сравнению со стандартами I поколения дополнилось: наряду с традиционными разделами появляются несколько новых разделов (информационные системы (ИС), структура, классификация ИС, специализированные поисковые ИС; этапы развития информационных технологий; виды информационных технологий, основные компоненты, алгоритм информационного

поиска в режиме удаленного доступа; компьютерные сети, основные типы протоколов компьютерных сетей; глобальная сеть Internet). При этом количество часов на изучение дисциплины не изменилось и составляет ≈ 200 часов, из которых около половины аудиторных. Следует отметить, что стандарты бакалавров относительно разделов по информатике совпадают со стандартами специалистов, и обучение их ведется по одинаковым учебным планам, несмотря на то, что бакалавр должен получить более фундаментальное образование, а специалист инженерного направления – образование с профессиональной ориентацией.

Для сравнения, на информационно-компьютерную подготовку бакалавров кафедрой химической технологии Массачусетского технологического университета выделено ≈ 390 часов, которые распределены между такими предметами как «Семинар по умениям работы на компьютере» и «Теорией вычислительных систем», т.е. по технологическому направлению на информационно-компьютерную подготовку американского бакалавра выделяется по объему часов больше, чем на аналогичную подготовку российского инженера.

В настоящее время активно ведется работа над проектом ГОС ВПО III поколения, составленного на основе компетентностного подхода, который предполагает не только достижение прочности знаний и умений, но и их гибкость, практическую применимость, возможность самостоятельного их пополнения в случае практической необходимости, что непосредственно связано с развитием специальных способностей по решению проблем.

Компетенция инженера – это его способность решать проблемы в определенной области (из проекта ФГОС ВПО: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»). Отсюда следует, что компетенции определяют направления потоков проблем, для решения которых должны быть развиты способности инженера, позволяющие ему эффективно работать в этом направлении в рамках специальности. Компетентность содержит требования (критерии) эффективности решения проблем инженером в рамках компетенции.

Цель двухступенчатой образовательной системы – освоить требуемый перечень компетенций в рамках определенного направления специальности и сформировать компетентного бакалавра, при обучении которого предусматривается возможность специальной подготовки для работы инженером-технологом или продолжения обучения на ступени магистра для работы в дальнейшем инженером-исследователем. При этом в качестве заказчика инженеров (бакалавров, магистров) выступает Федеральное агентство по образованию, а исполнителем – вуз; компетенции в рамках направления специальности определяются через ФГОС ВПО, а критерии и метрики компетентности выступают как критерии качества. Таким образом, компетентность выпускника гарантируется вузом и выборочно диагностируется в системе мониторинга [2].

Компетентность инженера зависит от полноты и целостности знаний и достаточного для решения проблем уровня развития проектно-конструктивных (ПК) способностей в области его деятельности [3]. В зависимости от трансформации проблемы проектно-конструктивные способности в [3] подразделяются на формализационные, конструктивные и исполнительские. Формализационные (А) способности человека проявляются в фазах деятельности по исследованию проблемы, по выбору ана-

лога решаемой проблемы. Конструктивные (В) способности (умение отобрать, создать, спроектировать) проявляются в фазе конструирования алгоритма решения формализованной проблемы. Исполнительские (С) способности необходимы в фазе реализации решения проблемы.

Большинство компетенций инженера напрямую связано с качеством информационно-компьютерной подготовки: сбор и анализ информационных исходных данных для проектирования технологических процессов и установок; расчет и проектирование отдельных стадий технологического процесса в соответствии с техническим заданием с использованием стандартных средств автоматизации проектирования; математическое моделирование процессов и объектов на базе стандартных пакетов автоматизированного проектирования и исследований.

Учитывая все вышесказанное, определим информационно-компьютерную компетентность бакалавра по техническим и технологическим направлениям как меру уровня овладения информационными технологиями, программными средствами и меру уровня развития ПК-способностей, достаточных для решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности бакалавра технологического направления, за требуемое время, а также для продолжения обучения на ступени магистра как инженера-исследователя или получения специальной подготовки как инженера-технолога.

Основой информационно-компьютерной подготовки является изучение студентами дисциплины «Информатика» на протяжении первого года обучения, а в дальнейшем программные средства и информационные технологии используются студентами при изучении базовых естественнонаучных и профессиональных дисциплин. Согласно ФГОС ВПО III поколения по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» дисциплина «Информатика» входит в математический и естественнонаучный цикл (Б.2.)

Студент должен овладеть общенаучными (ОНК), инструментальными (ИК), профессиональными (ПК) компетенциями, что непосредственно связано с качеством информационно-компьютерной подготовкой. С изучением дисциплины «Информатика» связаны следующие компетенции:

- владение культурой мышления, способность в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОНК-1);
- способность научно анализировать проблемы и процессы профессиональной области, умение использовать на практике базовые знания и методы математики и естественных наук (ОНК-2);
- способность приобретать новые знания в области техники и технологии, математики, естественных, гуманитарных, социальных и экономических наук (ОНК-3);
- владение методами анализа и синтеза изучаемых явлений и процессов (ОНК-4);
- способность применять знания на практике, в том числе составлять математические модели типовых профессиональных задач, находить способы их решений и интерпретировать профессиональный (физический) смысл полученного математического результата (ИК-1);
- готовность применять аналитические и численные методы решения поставленных задач (с использованием готовых программных средств) (ИК-2);
- готовность работать с программными средствами общего назначения (ИК-7);
- готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-15);
- готовность спланировать необходимый эксперимент, получить, обработать и проанализировать полученные результаты (ПК-16);
- готовность использовать информационные технологии при разработке проектов (ПК-18)

От этих компетенций непосредственно зависит совокупность знаний и умений в

рамках дисциплины «Информатика». Студент должен:

знать:

– основные сведения о дискретных структурах, используемых в персональных компьютерах, основные алгоритмы типовых численных методов решения математических задач, один из языков программирования, структуру локальных и глобальных компьютерных сетей;

уметь:

– работать в качестве пользователя персонального компьютера, использовать внешние носители информации для обмена данными между машинами, создавать резервные копии и архивы данных и программ, использовать численные методы для решения математических задач, использовать языки и системы программирования для решения профессиональных задач, работать с программными средствами общего назначения

– применять методы вычислительной математики и математической статистики для решения конкретных задач расчета, проектирования, моделирования, идентификации и оптимизации процессов химической технологии;

владеть:

– методами поиска и обмена информацией в глобальных и локальных компьютерных сетях, техническими и программными средствами защиты информации при работе с компьютерными системами, включая приемы антивирусной защиты;

– методами математической статистики для обработки результатов активных и пассивных экспериментов, пакетами прикладных программ для моделирования химико-технологических процессов.

Итак, за ограниченный временной промежуток студенту необходимо освоить довольно большой объем знаний, умений, сформировать компетенции. Кроме того, следует учитывать, что в современном быстро развивающемся информационном пространстве программные средства и информационные технологии быстро

обновляются, и те умения и навыки, которые студент приобретает на первом курсе обучения, к окончанию ВУЗа будут мало-востребованы или невостребованы вообще в силу появления новых программных средств и информационных технологий. Таким образом, необходима инновационная дидактическая система информационно-компьютерной подготовки бакалавра, ориентированная на развитие ПК-способностей и на обеспечение дальнейшего самообразования студента.

Методологической основой такой дидактической системы является проектно-деятельностный подход, который предполагает построение процесса обучения на активной основе, через целесообразную деятельность студента, с учетом его личных интересов. Основная идея проектно-деятельностного подхода в образовании состоит в том, что выпускник должен овладеть различными конкретными целостными способами деятельности, а не знаниями об этих способах. Продуктом университета в этом случае становится инженер, обладающий компетенциями, уровень развития которых позволяет обеспечить ему профессиональную деятельность и саморазвитие в условиях инновационного производства. Рассматриваемый подход не отменяет важности фундаментального образования для развития высших способностей и навыков самообучения. Именно фундаментализация задает возможности последующей эффективной профессиональной деятельности по разным специальностям в течение трудовой жизни [1]. Проектно-деятельностное образование позволяет готовить инновационно-ориентированных специалистов высокого уровня, способных без дополнительной переподготовки на производстве решать конкретные задачи предприятия-заказчика. То есть проектно-деятельностный подход может и должен быть представлен практикой и системой средств (знаний и умений), позволяющей освоившему ее бакалавру видеть (понимать, осознавать,

анализировать) не только с чем (объект), но и что (как) он делает и, значит, дать ему реальную возможность эффективно преодолевать проблемные ситуации и рационально развивать профессиональное мышление и деятельность.

Содержание и процессуальная составляющая данной дидактической системы формируются в соответствии с проектно-деятельностным подходом: содержание дисциплины «Информатика» проектируется на основе оптимального сочетания принципов фундаментальности и профессиональной направленности, процессуальная часть разрабатывается как технология развития ПК-способностей.

Программа дисциплины «Информатика» составлена по модульному принципу, причем при ее составлении выделены фундаментальные и профессионально значимые модули. Модули: понятие информации; общая характеристика процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации; алгоритмизация и программирование; языки программирования высокого уровня; базы данных; компьютерная графика информационных систем; этапы развития информационных технологий имеют фундаментальное значение, т.е. составляют основу для других дисциплин и определяют общую культуру любого специалиста. Модули: технические и программные средства реализации информационных процессов; модели решения функциональных и вычислительных задач; программное обеспечение и технология программирования; виды информационных технологий – профессионально значимы и должны сопровождаться профессионально-ориентированными задачами. Естественно, что больший упор необходимо делать на профессионально-значимые модули, которые можно расширить до спец курсов. Причем программные средства должны подбираться в соответствии с используемыми на профессиональных кафедрах средствами, а также с теми, наиболее употребляемыми средствами, которые встретятся молодым

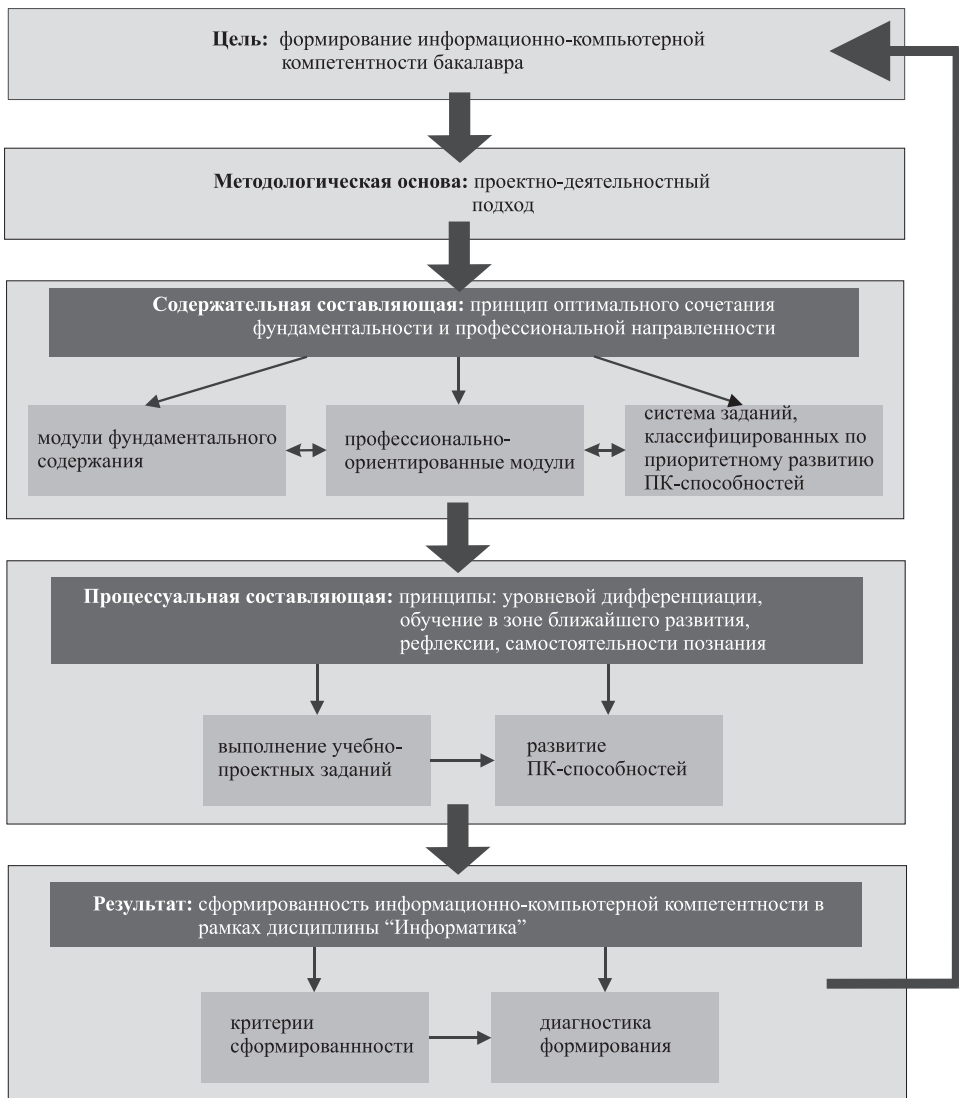


Рис. 1. Функционально-структурная схема информационно-компьютерной подготовки бакалавра в рамках дисциплины «Информатика»

инженерам в дальнейшем на производстве. Оптимальное сочетание фундаментальных и профессионально значимых модулей достигается созданием базы заданий, классифицированных по приоритету развития ПК-способностей.

Процессуальная составляющая информационно-компьютерной подготовки как технология развития ПК-способностей использует принцип опережающего обучения,

введенный в педагогических исследованиях Л.С. Выготского, и нашедший отражение в педагогической системе Л.В. Занкова. Основу системы обучения по Л.В. Занкову составляют следующие взаимосвязанные принципы: принцип обучения на высоком уровне трудности; принцип ведущей роли теоретических знаний; принцип осознания обучающимися собственного учения; принцип работы над развитием всех учащихся.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие личности (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Теория Л.В. Занкова изначально была создана для обучения школьников, но некоторые ее положения могут быть полезны и при обучении студентов. Следовательно, при обучении бакалавров необходимо учитывать следующие принципы: уровневой дифференциации, рефлексии, обучения в зоне ближайшего развития, самостоятельности познания – которые реализуются в соответствии с проектно-деятельностным подходом. Учебные проекты по дисциплине «Информатика» содержат разноуровневые задания, классифицированные по приоритетному развитию способностей.

Критерии оценки сформированности информационно-компьютерной компетенции бакалавра составляются на основе балльно-рейтинговой оценки знаний. Суммарный рейтинг складывается из баллов, полученных за работу во время семестра (60 баллов), и баллов, полученных на экзамене (40 баллов). При достижении студен-

том 70 и выше баллов можно говорить о сформированности информационно-компьютерной компетентности бакалавров в рамках дисциплины «Информатика». Однако устойчивость информационно-компьютерной компетентности может быть обеспечена только при прохождении дополнительных информационных курсов и естественно, что все это должно закрепляться при выполнении выпускных дипломных работ.

Функционально-структурная схема информационно-компьютерной подготовки бакалавра в рамках дисциплины «Информатика» представлена на рис. 1.

Литература

1. Дьяконов, С. Корпоративные университеты на основе проектно-деятельностного образования, как инструмент инновационного развития / С. Дьяконов, А.Тузииков, Р.Зинурова и др. // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 3–15.
2. Нуриев, Н.К., Журбенко, Л.Н., Старыгина, С.Д. Двухуровневая образовательная система: благо или вред? / Н.К. Нуриев и др. // Высшее образование в России. – 2008 – № 2. – С. 83–91
3. Нуриев, Н.К. Экстремальная методология в дидактике программной инженерии / Н.К. Нуриев. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. ■

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.И. Бекаревич

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, компетенции, мультимедийное обеспечение, интернет, интерактивные доски.

Во всех странах идут интенсивные процессы информатизации образования, разрабатываются пути повышения результативности общего образования, внедряются новые информационные технологии, создаются учебные программы и электронные библиотеки, развивается дистанционное обучение, модернизируется и совершенствуется существующая сетевая инфраструктура.

Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает возможность повышения качества образования.

Специфика современного подхода к организации системы образования во многих странах мира обусловлена своеобразием развития информационного общества, общества высоких технологий. Умение работать с информацией становится ключевым умением, лежащим в основе любой профессиональной и просто культурной компетенции. Поэтому, одной из главных задач современной системы образования должна стать задача формирования информационной компетенции, наряду с остальными четырьмя, определенными Советом Европы, как 5 ключевых компетенций:

1. Способность принимать решения и нести ответственность за участие в совместном принятии социально-политических решений.

2. Социокультурная компетенция: понимание различий, взаимоуважение, способность сосуществовать с людьми других культур, языков и религий.

3. Коммуникативная компетенция: владение устным и письменным общением.

4. Информационная компетенция: владение ИКТ, умение работать с информацией, способность критически ее переосмысливать.

5. Способность к образованию через всю жизнь. Компьютерные технологии существенно расширяют сферу интеллектуальной деятельности человека и обеспечивают качественно новый уровень решения многих интеллектуальных проблем. Умение работать с информацией разных видов и на разных носителях становится ключевым интеллектуальным умением, лежащим в основе любой профессиональной и просто культурной компетенции. Проблемы обучения с использованием информационных технологий связаны с программным, техническим, учебно-методическим и организационным оснащением.

Быстрое развитие ИКТ и их внедрение практически во все сферы современного общества вызывает необходимость поиска новых подходов к организации процесса обучения. Под коммуникационными технологиями понимаются технологии, обеспечивающие коммуникацию (интернет-чаты, видеоконференции, форумы, электронную почту и др.).

Применение современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе имеет свои дидактические функции:

– обучающая функция в рамках классно-урочной системы в различных социальных и культурных условиях, а также в самостоятельной, индивидуальной и учебно-исследовательской деятельности;

– функция, развивающая мотивацию, интересы, мышление, навыки учебно-познавательной деятельности;

– организационная функция, обеспечивающая обратную связь учащихся с преподавателем, индивидуальную траекторию обучения и на уроке, и во внеурочной

деятельности по выбранной тематике и по затраченному времени;

– контрольная и регулирующая функция (функция самоконтроля обучающихся и функция учительского контроля, мониторинг учебной деятельности за промежутки времени).

В настоящее время широко используются мультимедийные технологии. Термин «мультимедиа» означает: много сред. Такими информационными средами являются: текст, звук, видео.

К достоинствам компьютерной поддержки как одного из видов использования новых информационных технологий в обучении можно отнести следующие:

– возможность конструирования компьютерного материала для конкретного урока;

– простоту разработки имеющихся программных средств;

– возможность сочетания разных программных средств;

– возможность адаптации к условиям и потребностям конкретного учебного заведения;

– побуждающий аспект активизации деятельности учащихся.

Преимущества использования ИКТ в учебном процессе очевидны. Это:

– высокая степень мотивации учащихся (Motivation);

– интерактивность (Interactivity);

– возможность немедленной обратной связи (Feedback);

– гибкость индивидуального режима работы (Flexibility);

– большая свобода действий и самостоятельность (Autonomy);

– широкое распространение и общедоступность (Currency);

– соответствие ожиданиям нового поколения учащихся (Expectations);

– возможности аутентичного общения (Authentic Communication).

Мультимедийные средства нацелены на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков обучающихся.

К средствам и объектам материально-технического обеспечения относятся, в том числе, и мультимедийные обучающие программы по иностранным языкам, компьютерные словари, игровые компьютерные программы, которые могут быть использованы для:

1) работы над языковым материалом;

2) развития основных видов речевой деятельности;

3) построения системы текущего и итогового контроля уровня подготовки обучающегося.

Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильно произношение и обучить беглому говорению.

Овладение языком через игру – один из основных принципов системы обучения.

Применение презентаций на уроках дает возможность анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. Так, например, при объяснении образования вопросов в английском языке учащиеся видят, как постепенно перестраивается предложение из повествовательного в вопросительное. Однако подготовка такого вида программ требует определенной подготовки учителя, а именно умения работать в Microsoft Word и Microsoft Power Point. При достаточном же опыте работы создание презентации в Microsoft Power Point занимает в среднем от одного до трех часов, в зависимости от сложности материала. Успешно в практике обучения используются документы и шаблоны для проверки запоминания лексики.

В книге для учителя обозначены ссылки на наличие ИКТ-ресурсов для конкретных заданий. Они размещены в свободном доступе на сайте <http://school-collection.edu.ru>.

При презентации лексических единиц при помощи ИКТ учащиеся имеют возможность увидеть, услышать, почувствовать, в случае необходимости несколько раз повторить. Формированию языковых навыков способствует наличие обратной связи.

При обучении аудированию авторы используют различные типы аудиотекстов, естественные шумы, дополнительную зрительную поддержку, реальные ситуации общения. Таким образом, учащиеся осваивают различные технологии аудирования.

Неограниченными возможностями обладают компьютерные версии словарей. Школьники могут прослушать правильное произношение слова и совершенствовать свои произносительные навыки.

Чтобы найти самую «свежую» социокультурную информацию и материалы, необходимые для создания презентаций (рисунки, фотографии, карты и т.д.), мы пользуемся ресурсами Internet.

Уже нет никакой возможности избежать этого – технологии пришли в школы навсегда. Компьютерная программа, компакт-диск, какими бы интерактивными при этом они не были, могут обеспечить лишь «квазиобщение» (т.е. общение с машиной). Исключения составляют лишь телекоммуникации, когда ученик вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером – носителем языка.

Электронная почта – это самое удобное и быстрое средство связи, которое позволяет вести разговор в диалоговом режиме, в том числе и на иностранном языке.

Блоги – сетевые дневники (виртуальные, личные). В поисковой системе google по адресу www.blogger.com можно найти подробную информацию о том, какие возможности представляет работа с блогами. При работе с личными виртуальными дневниками следует обратить внимание на то, что язык блогов приближен к разговорной речи и не всегда соответствует языковым нормам, поэтому, важно просматривать заранее отобранные для работы в классе блоги.

Живые Журналы (Live Journal) – похожи на блоги. Каждый пользователь Живого Журнала формирует свою страницу, на которой появляются новые сообщения, он может писать о том, что его волнует, о событиях в его реальной и виртуальной жизни, о злободневных проблемах. Опыт

использования блогов в учебном процессе пока единичен.

Чат (беседа) – это текстовый диалог в сети, общение пользователей по сети в режиме реального времени, когда два и более участников, подключенных к Интернету, в реальном времени обмениваются текстовыми сообщениями.

Чат – форум – это конференция в онлайн-системе, позволяющая многим участникам одновременно вести обсуждение интересующих тем.

Аудиовидеочат (или видеочат) – это общение на сайте текстом, голосом, видео.

Форум – это площадка для массового тематического общения. Каждый форум посвящен какой-либо проблеме или теме. Данный интернет-сервис используется очень широко в дистанционном обучении.

ICQ (букв. «я ищу тебя») – интернет-пейджер, позволяющий обмениваться короткими сообщениями в режиме реального времени через Интернет (обмен и пересылка файлов, трансляция видеоизображений (что требует установки программного обеспечения на компьютере)).

Википедия – популярный ресурс. Это общедоступная, свободно распространяемая многоязычная энциклопедия, издаваемая в Интернете и работающая на технологии «Вики». Википедия имеет необычайную популярность среди пользователей сети.

Использование Интернета в обучении иностранным языкам

Некоторые виды учебных интернет-ресурсов – web quest и treasure hunt разработаны исключительно для групповой проектной работы учащихся. Моделей использования учебных интернет-ресурсов можно предложить очень много, но только учитель может решить, какие из них он будет использовать в учебном процессе и в какой степени.

Интерактивные доски на уроках

Интерактивная доска – комплекс оборудования, дающий возможность педагогу сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным; более эффективно

осуществлять обратную связь с учениками, самоконтроль, взаимоконтроль.

В свою очередь это требует от педагога:

- пройти специальные курсы в системе повышения квалификации, чтобы освоить чисто «технические» вопросы, связанные с использованием интерактивной доски;
- продуманных шагов, разумных решений, это не должно наносить ущерб «традиционным» эффективным методам обучения.

Преимущества, трудности, риски

Преимущества использования интерактивной доски: глубина и качество освоения материала, доступность, интенсификация обучения, усиление наглядности изучаемого материала, интенсификация опроса, разнообразие форм контроля, укрепление обратной связи на уроке, большая заинтересованность школьников в изучаемом материале, развитие креативных творческих способностей ребенка, разнообразие видов деятельности на уроке, возможность представить материалы интегрировано (звуковую, видео- и иллюстративную информацию в системе).

Организация учебного процесса с использованием ИКТ

1. Урок должен проводить учитель-предметник, т.к. он обучен методике преподавания, знает предметный материал и возрастные особенности детей.

2. Компьютерные задания должны быть составлены в соответствии с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания. Задания должны быть развивающие, активизирующие мыслительную деятельность и формирующие учебную деятельность учащихся.

3. Учащиеся должны уметь обращаться с компьютером на уровне, необходимом для выполнения компьютерных заданий.

4. Учащиеся должны заниматься в специальном кабинете, оборудованном в соответствии с установленными гигиеническими нормами для школы.

Обучение иностранному языку с использованием компьютера отличается **рядом преимуществ:**

- интерес учащихся к компьютеру приводит к высокой мотивации процесса обучения;

- ученики охотно ведут диалог с компьютером, у них повышается общая, компьютерная и языковая культура;

- индивидуализация обучения;

- возможность обеспечения непосредственной обратной связи;

- компьютер не проявляет отрицательных эмоций при повторении ошибок;

- объективность отметки;

- обеспечивается эффективное выполнение упражнений и тренировок.

Характерные недостатки обучения с помощью компьютера:

- злоупотребление компьютерными эффектами;

- избыточность красок;

- готовые учебные компьютерные программы по предмету очень сложно адаптировать к традиционному уроку, поскольку они не всегда соответствуют школьной программе, методическим целям и дидактическим принципам обучения.

Полезные адреса.

1. www.onestopenglish.com – готовые уроки, разработанные на основе публикаций в газете The Guardian Weekly.

2. www.monster.co.uk – этот сайт будет полезен школьникам для создания своих резюме и портфолио.

3. www.macmillanenglish.com – на этом сайте можно найти электронные уроки ко многим УМК.

4. www.grenzenlos-life.de – можно бесплатно заказать одну из учебных программ для первой ступени обучения.

5. www.zzzebra.de – здесь школьники могут найти множество идей по проведению школьных праздников.

6. www.kindernetz.de – на этом сайте у учащихся, изучающих немецкий язык, есть возможность реального общения со своими зарубежными сверстниками.

7. www.bavaria97.de – на этом сайте можно познакомиться со «смайликами».

8. На сайте www.rossipotti.de можно найти друзей по переписке (Brieffreunde).

9. На сайтах www.hiniausland.de и www.jolinchen.de – представлены серии комиксов.

10. На сайте www.gs-katzenelbogen.bildung-rp.de – можно найти страноведческую информацию о Германии, а на сайтах www.europschool.net, www.wasistwas.de, www.users.skynet.be/bd/ pe/de – школьники найдут всевозможные страноведческие задания.

11. На сайте www.europschool.net можно найти игры, предназначенные детям разного возраста, игровые викторины можно найти на сайтах www.gs-katzenelbogen.bildung-rp.de, www.kinder-buchforum.de.

12. На сайтах www.jolinchen.de, www.bavaria97.net/kinder.htm можно заполнить анкету, найти интересного друга и начать электронную переписку.

13. Сайт www.deutsch-lerner.com предлагает грамматические упражнения и тесты разной степени сложности. Компьютер информирует ученика о качестве выполнения упражнения.

14. Сайт www.bell-labs.com/project/tts/index.html позволяет услышать звучание любой фразы на иностранном языке (-английском, немецком, французском, итальянском, испанском).

15. Media Links (www.mediainfo.com/emedial/) предлагает ссылки ко множеству газетных изданий. Возможно общение читателя с издательством, высказывания своего мнения относительно прочитанного, беседа с автором статьи.

16. BBC World Service (www.bbc.co.uk/worldservice) предоставляет возможность не только прочитать, но и прослушать новости на многих языках в режиме Learning English (выбирается подходящий уровень владения языком).

17. CNN World News (<http://cnn.com/world>) предоставляет информацию на разных языках, возможно аудио или видео сопровождение, интеракция читателей с редакцией.

18. The New York Times предлагает своим читателям учебную версию газеты с готовыми поурочными разработками.

19. На сайте The young voices of the world (www.fiiikui-med.ac.ip/kuzuryu/) – желающие могут опубликовать свои работы.

20. Для установления переписки с различными целями: для выполнения совместных проектов, обсуждения проблем, ведения дискуссии между целыми классами можно обратиться к лист-серверу для межкультурных связей (Intercultural E-Mail Classroom Connections www.iesbell-labs.com/project/tts/index.html, www.stolaf.edu/network/iecc/).

21. На сайте E-Mail Project Home Page (www.otan.dni.us/we-bfarm/emailproject/email.htm) предлагаются к исследованию следующие проблемы: наркотики, стресс, питание, власть, здоровье и многие другие.

22. Project Icons (jws3fjjiu@mail.umd.edu, <mailto:jw53@uimail.umd.edu>) напоминает по своей структуре ООН. Учащиеся из разных стран образуют группы и представляют выбранную страну по заданной теме (проблеме).

23. Сайт SchMOOze University представляет возможность изучать язык непосредственно в общении, обмениваться опытом и идеями.

24. Сайт «Виртуальная реальность» (www.flash.net/~cssmithl/vr.htm) – это собрание лингвистических и нелингвистических подлинных материалов о культуре страны изучаемого языка.

25. Сайт City Net (www.city.net/) дает возможность путешествия по разным странам. Здесь можно найти все о выбранной стране. City Net – превосходный навигатор. Учащиеся могут путешествовать в качестве туристов и гидов.

26. Сайт Metro Link (Метро www.subwaynavigator.com) позволит совершить путешествие по крупным городам мира на метро.

27. Сайт America's homepage (www.infos-pace.com/info.USA/) даст возможность попутешествовать по штатам и городам, познакомиться с историей, культурой, образом жизни американцев.

28. На сайте www.chat.ru/englishlanguage/diction.htm можно найти информацию об электронных словарях.

29. Интернет-поддержка учебников и дополнительных материалов на сайте www.titul.ru и на интернет-портале www.eng-lishteachers.ru.

30. Один из лучших интернет-ресурсов для преподавателей английского языка является сайт www.onestopenglish.com, а также www.onestopclil.com

31. Перечень учебного и компьютерного оборудования для оснащения образовательных учреждений опубликован на сайте Министерства образования и науки РФ www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d05/m4-1.html.

Литература

1. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти, 2002.

2. *Полат Е.С. и др.* Новые педагогические информационные технологии в системе образования. – М.: АCADEMA, 2003.

3. Статьи из профессиональных журналов «Иностранные языки в школе», «Английский язык в школе», «Коммуникативная методика».

4. ДО г. Москвы, МИОО, кафедра иностранных языков, методическая лаборатория иностранных языков. «Августовский педсовет» МИОО методическое письмо о совершенствовании преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях г. Москвы. – М.: МИОО ОАО «Московские учебники», 2009. ■

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Егорова

Ключевые слова: целеполагание, ценности, технология, общая и конкретная формы технологии, базовый алгоритм технологии, уровни образования.

Определяющим фактором достижения благополучия и процветания России как основной цели, провозглашенной Конституцией Российской Федерации, является качество ценностей, преобладающих как в индивидуальном сознании каждого россиянина, так и в общественном сознании.

Тревожное положение отмечается по следующим группам ценностей: 1) Жизнь. Здоровье. Природа; 2) Любовь и семья; 3) Эротика. Секс; 4) Образование и культура; 5) Труд. Карьера. Собственность; 6) Идеология [4].

Автор статьи «Новые люди» И. Лещинский констатирует создание нового типа человека, «полученного путем синтеза качеств западного обывателя («одномерного человека», по Герберту Маркузе) и неграмотного крестьянина царской России» в результате демонтажа образовательной системы и созданных условий для полной деградации основной части населения, в частности, молодого поколения, не имеющего опыта жизни в Советском Союзе [3].

Следовательно, проблема воспитания ценностного сознания молодежи сегодня актуальна как никогда. Решающую роль в этом процессе должно сыграть образование, так как оно прямо влияет на «человеческий фактор» (на то, какие люди будут жить в России в ближайшее время, а какие – ей руководить) [4].

В сложном деле воспитания ценностей грамотное, научно-обоснованное, *целеполагание*, несомненно имеет важное, основополагающее, значение.

Цель в российской образовательной культуре трактуется «...как неразрывное единство потребности, средств и путей практического действия» (В.Н. Кодин и

др.). Для проектирования содержания, *цели* являются важнейшим источником информации. Объединив содержание целей, мы получаем резюме содержания обучения. *Цели образования* – характеристика ожидаемых или планируемых результатов, соответствующих требованиям общества и личностного развития. Цель образования в его воспитательной части Н.Д.Никандров видит в изменении ценностей россиян, прежде всего, конечно, молодежи [4, с.36].

Цели разделяются на *глобальные* (общие) и *локальные* (частные). Локальные – диагностируемы, глобальные – недиагностируемы и выражают идеал. Глобальная цель является пределом последовательности локальных целей и, как правило, принципиально недостижима (В.В. Гузев и др.). Общие цели требуют от работников образования особой бдительности, они абстрактны и оторваны от всякого конкретного контекста. Например, постановка цели, связанной с воспитанием ценностей, может стать просто лозунгом, а при определенных условиях явится сигналом для результативной деятельности.

При постановке общей цели важно реально оценивать возможности исполнителей, тех, кто эту цель может принять как свою. Такая цель не является чисто педагогической, образовательной. В то же время она многое определяет в образовании. Поэтому может быть направлением государственной политики, содержанием государственной программы и т.д.

Размышляя о ценностях, которые должны быть сформированы в личном сознании каждого человека и в общественном сознании, Н.Д. Никандров сформулировал общую цель воспитания в школе (особенно в старших классах) и в вузе: «Это вос-

питание человека – гражданина и патриота России, ориентированного на приоритет национальных российских ценностей при уважении к ценностям других культур, стремящегося сочетать личные интересы с интересами общества, государства и других людей, способный правильно выбирать жизненные цели, избегая крайностей как коллективизма, так и индивидуализма.

Это воспитание человека, терпимого к другим людям и к их ценностям, понимающего, что идеальное общественное устройство есть не более чем совокупность абстрактных моделей. Что реальные интересы личности ориентированы на поступательное общественное развитие в рамках гражданского мира, справедливости, равенства прав и относительно дифференцированного распределения благ в соответствии с затраченным трудом, его количеством, качеством и квалификацией работника.

Это воспитание человека, способного к практическому осуществлению идеи устойчивого развития, понимающего демократию как реальное народовластие, но осознающего и ограниченность ее современных форм в России, быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и готового активно влиять на эти условия для достижения как общественного прогресса, так и личного успеха. Человека законопослушного и одновременно готового законными методами изменять систему власти, если она не работает на интересы общества и личности» [4, с.40].

Оценивая ситуацию при определении общих целей, важно установить, кто, какие группы населения, общественные организации, органы государственного управления заинтересованы в реализации цели. Какие ресурсы могут быть привлечены. Необходимо выяснить и то, какие силы противостоят решению проблем и почему.

Планирование реализации подобных целей отличается большим количеством уровней. Поэтому цели должны разрабатываться с учетом определенной иерархии. Для каждого уровня цели конкретизируются

с учетом специфики функционала, территории, ресурсов и т.д. Создается некое дерево целей, где есть цели государственные, региональные, городские, учрежденческие, педагогические.

Перед рассмотрением авторской «Технологии целеполагания, ориентированного на воспитание ценностей», необходимо уточнить смысл термина «технология».

Технология рассматривается нами как построение системы операций; сложный процесс, состоящий из последовательно сменяющихся друг друга этапов. «Какими бы сложными ни были процессы, каждый из них поддается технологизации» (Н. Стефанов) [5, с.70].

Под технологией целеполагания, ориентированного на воспитание ценностей в системе многоуровневого образования (в дальнейшем изложении для краткости она будет именоваться *технологией*), понимается система целенаправленных последовательных операций и комплексной деятельности субъектов образования по *проектированию* целей воспитания ценностей на *макро-* (государственный), *мезо-* (региональный, городской) и *микро-* (учрежденческий, предметный) уровнях образования.

Данная технология имеет две формы: 1) *общую* (охвачены все уровни образования в целом); 2) *конкретную* (каждый конкретный уровень).

В данной статье в сокращенном виде представлена *общая* технология. Ее «регулирующей идеей» является понимание смысла и главной цели образования как воспитание ценностей.

Главными принципами «Технологии» являются:

– *принцип целостности*, согласно которому технологией должны быть охвачены все вышеперечисленные уровни системы образования;

– *принцип несводимости одного уровня целеполагания к другим* означает, что каждый уровень образовательного целеполагания качественно своеобразен;

– принцип преемственности, в соответствии с которым «...цель определенной ступени образования не может быть локальной. Она связана с целями других ступеней, через которые достигается конечная цель обучения... Давление верхних ступеней при постановке целей зачастую является определяющим. На этом основании определяются приоритеты...» [2, с.28].

Подчеркивая необходимость учета специфики каждого уровня целеполагания, необходимо вместе с тем иметь в виду, во-первых, некоторые общие закономерности, свойственные всем уровням, и, во-вторых, связь, взаимодействие различных уровней. Без учета этого, та или иная форма целеполагания может быть вырвана из общей связи, что приведет к ошибкам.

Эта связь проявляется прежде всего в том, что более *высокие* уровни образовательного целеполагания всегда влияют на более *низкие*. Это нужно использовать и применять. Знание *высших* уровней в составе *низших* способствует пониманию глубинных основ *низшего* уровня образовательного целеполагания.

Рассмотрим базовый **алгоритм** технологии, для начала уточнив смысл термина «алгоритм». Для нас существенными являются такие его значения, как: 1) точное предписание о выполнении в определенном порядке некоторой системы операций, ведущих к решению всех задач данного типа (Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя); 2) последовательность действий, направленных на получение определенного результата за конечное число шагов; 3) понятные и точные предписания исполнителю совершить конечное число шагов, направленных на решение поставленной задачи; 4) некоторый конечный набор рассчитанных на определенного исполнителя операций, в результате выполнения которых через определенное число шагов может быть достигнута поставленная цель или решена задача определенного типа; 5) точная, однозначная, конечная последовательность действий, которую должен

выполнить исполнитель для достижения конкретной цели, либо для решения конкретной задачи или группы задач (словари, справочники и энциклопедии).

Макроуровень (государственный).

Этап 1. Перед проектированием целей системы образования в России, необходимо определить те ценности, которые необходимо воспитывать на всех ступенях системы непрерывного образования – дошкольного, общего среднего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего, послевузовского, дополнительного (название перечня «*Ценности, которые нужно воспитывать у учащихся в процессе получения образования*»).

В качестве таковых, к примеру, могут выступить ценности, выделенные:

1. *Б.С. Алишевым*: 1) сохранение среды; 2) жизнь человека; 3) развитие культуры; 4) экономический прогресс; 5) могущество Родины; 6) благополучие близких; 7) личное благополучие; 8) польза; 9) истина; 10) красота; 11) мощь; 12) справедливость; 13) свобода; 14) добро; 15) здоровье; 16) семья; 17) любовь; 18) дружба; 19) отдых; 20) работа; 21) общественная жизнь; 22) покой; 23) материальные блага; 24) гармония отношений; 25) статус; 26) разнообразие жизни; 27) саморазвитие; 28) самоотдача («Общая модель ценностного мира личности в рамках системно-функционального подхода») [1];

2. *В.А. Караковским*: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек;

3. *М. Рокичем*. Терминальные: 1) активная, деятельная жизнь; 2) жизненная мудрость; 3) здоровье; 4) интересная работа; 5) красота природы и искусства; 6) любовь; 7) материально обеспеченная жизнь; 8) наличие хороших и верных друзей; 9) общественное признание; 10) познание; 11) продуктивная жизнь; 12) развитие; 13) развлечения; 14) свобода; 15) счастливая семейная жизнь; 16) счастье других; 17) творчество; 18) уверенность в себе. Инструментальные: 1) аккуратность;

2) воспитанность; 3) высокие запросы; 4) жизнерадостность; 5) исполнительность; 6) независимость; 7) непримиримость к недостаткам в себе и других; 8) образованность; 9) ответственность; 10) рационализм; 11) самоконтроль; 12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; 13) твердая воля; 14) терпимость; 15) широта взглядов; 16) честность; 17) эффективность в делах; 18) чуткость; а также ценности, выделенные другими учеными и практиками.

Необходимо привлечь к формированию перечня ценностей педагогическую и научную общественность. Каждая ценность должна быть содержательно раскрыта. Спроектированному перечню ценностей придать официальный статус документа и довести до сведения всех субъектов образования.

Этап 2. На основе официально утвержденного перечня ценностей необходимо разработать модель россиянина, где ценности будут выражены в когнитивном, личностном и деятельностном аспектах (должны быть показаны желаемые знания, отношения и поведение россиянина).

Этап 3. На основе модели россиянина разрабатывается Универсальная (единая для всех уровней образования) модель целей воспитания ценностей, где цели будут выражены в когнитивном, личностном и деятельностном аспектах.

Этап 4. Модели придается официальный статус. Она доводится до сведения всех субъектов образования.

Этап 5. На основе Универсальной модели целей воспитания ценностей проектируются целевые блоки в следующих государственных документах: 1) «Федеральной программе развития образования в РФ»; 2) ФГОСах (федеральных государственных образовательных стандартах).

Мезоуровень (региональный, городской)

Региональный уровень

Этап 1. На основе модели россиянина разрабатывается Региональная модель человека (татарстанца, башкира, удмурта и т.д.).

Этап 2. В Универсальную модель целей воспитания ценностей вносятся необходимые дополнения. Так формируется Региональная (татарстанская, башкирская, удмуртская и т.д.) модель целей воспитания ценностей.

Этап 3. Модели придается официальный статус. Она доводится до сведения субъектов образования региона.

Этап 4. На основе Универсальной и Региональной моделей целей воспитания ценностей разрабатываются целевые блоки в «Программе развития образования в регионе».

Городской уровень

Город придерживается как Универсальной, так и Региональной моделей целей воспитания ценностей. На их основе разрабатываются целевые блоки в «Программе развития образования в городе».

Микроуровень

(учрежденческий, предметный)

Уровень образовательного учреждения

Этап 1. С учетом моделей россиянина и гражданина региона, разрабатывается модель выпускника образовательного учреждения (ОУ). Модели придается официальный статус для данного ОУ. Она доводится до сведения работников данного ОУ.

Этап 2. Проектирование Учрежденческой модели целей воспитания ценностей осуществляется на основе как Универсальной, так и Региональной Моделей целей воспитания ценностей. Модели придается официальный статус для данного ОУ. Она доводится до сведения работников данного ОУ.

Этап 3. На основе Учрежденческой модели разрабатываются целевые блоки в «Программе развития ОУ» и «Уставе ОУ».

Этап 4. Осуществляется проектирование модели результатов (воспитанности). Данная модель имеет конкретный характер.

Уровень учебного предмета

Этап 1. Проектируются Предметные модели целей воспитания ценностей с учетом уровня (года, класса, курса и т.д.) обучения. Эту работу должен выполнить каждый преподаватель по своему предмету.

Исходя из потенциала учебного предмета, определяются ценности, которые можно воспитать у учащихся средствами данного предмета. Отбор ценностей происходит по Российскому перечню ценностей, которые необходимо воспитывать. Составляется перечень ценностей, которые можно воспитать средствами конкретного предмета. Название перечня «*Ценности, которые нужно воспитывать у учащихся (студентов) в процессе изучения (указывается наименование учебного предмета)*».

К примеру, автором в контексте общеобразовательного курса «Философия» был установлен ценностный потенциал раздела «История философии».

Этап 2. На основе сформированного предметного перечня ценностей, необходимо разработать Предметную модель целей воспитания ценностей в когнитивном, лич-

ностном и деятельностном аспектах. Это общие цели (включаются в форме целевого блока в рабочую программу).

Этап 3. Для каждой темы (учебного модуля) формируются тематические блоки ценностей. К примеру, автором был установлен ценностный потенциал темы «Глобальные проблемы современности». Ведущий метод: контент-анализ содержания учебной литературы.

Ценности устанавливались с опорой на Общую модель ценностного мира личности Б.С. Алишева. Из 28 ценностей, выделенных ученым, в процессе изучения вышеуказанной темы можно, при соответствующей организации учебного процесса, воспитать 20 ценностей: сохранение среды; жизнь человека; развитие культуры; могущество Родины; благополучие близких; личное благополучие; польза; истина; красота; мощь; свобода; добро; здоровье; любовь; работа;

Таблица 1

Ценности, которые можно (и необходимо) воспитывать в процессе изучения раздела «История философии»

Наименование темы	Ценности
Введение в философию. Мировоззрение	Мировоззрение, знание, поиск истины, сомнение, удивление, вопросоположение, мудрость, плюрализм, диалог, полилог
Философия античности	Природа, человек, познание
Философия средневековья	Вера, религия
Философия эпохи Возрождения	Человек, творчество, природа
Философия 17 века	Наука, интеллект, познание, разум, знание, истина, исследование, опыт
Философия 18 века (Философия эпохи Просвещения)	Разум, рациональность, рассудительность, сознательность, целесообразность, познание
Конец 17 – середина 18 века. Британский эмпиризм	Познание, знание, разум, опыт, рефлексия, ум
Немецкая классическая философия	Разум, знание, познание, рассудок, труд, практика, опыт
Русская философия	Социальная справедливость, патриотичность
Русская религиозная философия 19-20 вв.	Религия, духовность, вера
Западноевропейская философия 2-й пол. 19-20 вв. Философия иррационализма	Эмоции, воля, жизнь, общение, интуиция, вера
Философия жизни	Культура, жизнь, жизненный опыт, интуиция

общественная жизнь; гармония отношений; статус; саморазвитие; самоотдача.

Этап 4. На основе выделенных ценностей формулируются тематические блоки *целей* воспитания ценностей (конкретные).

Этап 5. Необходимо проверить Предметные целевые модели на преемственность и включить в единый документ ОУ (сборник). Сложится общая картина целевой направленности ОУ. Важно обсуждение предметных моделей в коллективе, на методических объединениях преподавателей. Предметные модели должны носить открытый характер, дополняться с учетом изменений в обществе, образовании, науке и т.д.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что идея *целостного* подхода, организующая всю логику «Технологии», для российской педагогической науки и образовательной практики, отнюдь не новая. Целостность, системность всегда рассматривалась как ключевая образовательная категория.

Системообразующим компонентом технологии является категория цели, целеполагания. При этом особенно подчеркнут практико-ориентированный, обоснованный, разноуровневый характер проектируемых целей воспитания ценностей. Показана динамика развития целей, их иерархия, последовательность, взаимообусловленность.

Авторская технология культивирует вариативность в выборе целей, предлага-

ет некоторые рецепты целеполагания. Это модель педагогической инженерии. Она проста. «Чем сложнее рассматриваемая система, тем, по необходимости, упрощеннее должно быть ее теоретическое описание...» (Я.И. Френкель).

Допускается применение технологии при разрешении многообразных задач по проектированию целей воспитания ценностей.

Описание *конкретных* технологий целеполагания, ориентированных на воспитание ценностей на каждом конкретном уровне системы многоуровневого образования – задача другой статьи.

Литература

1. Алишев, Б.С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов / Б.С. Алишев // Профессиональное образование в России: методология и теория / [Г.В. Мухаметзянова и др.]. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС; Казань: ИППО РАО, 2005. – С. 232-275.
2. Куркин, Е.Б. Непрерывное образование начинается в детском саду: сб. ст. / Е.Б. Куркин. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 142 с.
3. Лещинский, И. Новые люди. http://scepsis.ru/library/id_2149.html
4. Никандров, Н.Д. Ценности в жизни и образовании / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 11. – С. 34-40.
5. Никишина, И.В. Технология управления методической работой в образовательном учреждении / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 127 с. ■

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М.Н. Курдюмова

Ключевые слова: методика обучения в сотрудничестве, иностранный язык, коллективный способ обучения, виртуальная среда.

Иностранный язык как учебный предмет в школе, с одной стороны, находится в привилегированном положении относительно других предметов учебной программы: здесь наблюдается огромная вариативность средств, методов и форм подачи материала, отбор самого материала предельно гибок. Однако, с другой стороны, несмотря на все возможности, которые несет в себе современный урок иностранного языка, довольно часто он сводится к традиционной жесткой схеме, при которой процесс организации, изучения и контроля структурируется учителем, оценивается лишь конечный продукт деятельности вне зависимости от того, каким образом этот продукт был получен, а объем изучаемого материала определяется учителем/учебником без учета интересов и индивидуальных особенностей учащихся. Именно учитель (или базовый учебник) выступает в качестве главного источника информации, заставляя учеников принимать информацию как данность, не требующую осмысления, доработки, критической оценки. Часто мотивация к изучению английского языка исключительно внешняя, а сами ученики не заинтересованы в том, чтобы выйти за рамки навязываемой программы и принять участие в планировании содержания своего образования. Работа учащихся с единой скоростью в классе под руководством учителя бывает непродуктивна ни для сильного, ни для слабого ученика. Учащиеся лишь следуют инструкциям учителя и выполняют предложенные задания. С позиции степени взаимодействия это либо индивидуальная работа, либо конкурентная. В первом случае учащиеся обучаются самостоятельно, по одному выполняя задания со своей индивидуальной скоростью и

со своим набором учебных материалов, так же индивидуально предоставляя результат своего труда учителю. При этом методе обучения они осознают, что достижение их образовательных целей не связано с учебной деятельностью других учеников. Во втором – учебная работа ведется в режиме соревнования. Учащиеся соревнуются между собой для выявления лучшего, что может создать неблагоприятную атмосферу в классе: ученики осознают, что у них могут быть лучшие результаты, если у остальных они будут хуже. Некоторые учащиеся могут совсем отказаться от участия в процессе обучения, потому что не могут составить конкуренцию более сильным ученикам и, как результат, еще сильнее отстают в усвоении учебного материала [3]. В педагогической практике существует третий метод обучения, качественно отличающийся от предыдущих, – это обучение в сотрудничестве. Идея такого метода обучения не является новой: некоторые исследователи [5] отмечают наличие идей сотрудничества в обучении у Я. Коменского Ж. Руссо, И. Песталоцци и Дж. Дьюи. В отечественной педагогической практике у истоков данного метода стоял А.Ривин, разработавший систему самообучения в парах сменного состава в начале 20-х гг. [1, с.3-10]. Занятия у А. Ривина имели форму «организованного диалога», в ходе которого учащиеся по 7-9 минут обменивались мыслями, идеями, обсуждали прочитанное или изученное. Затем пары менялись. Опыт А. Ривина вдохновил многих педагогов на применение и дальнейшее развитие его идей. Последователь А. Ривина В. Дьяченко заложил основы коллективного способа обучения (КСО) [1]. КСО применялся преимущественно в начальной школе, когда

у учащихся только формируются навыки межличностного взаимодействия.

В зарубежной педагогике методика обучения в сотрудничестве получила широкое распространение благодаря работе трех групп американских ученых из университетов Миннесоты (Р. Джонсон и Д. Джонсон), университета Джона Хопкинса (Р. Славин) и университета Калифорнии (Э. Аронсон), а так же группой из Тель-Авивского университета (Ш. Шаран) [2].

Сам термин «обучение в сотрудничестве» обозначает метод, при котором учащиеся на различных этапах работают вместе, сообщая, для достижения единой цели. Они несут ответственность за обучение друг друга, равно как и самих себя. То есть, успех одного ученика позволяет остальным участникам группы добиться успеха. В отличие от конкурентного и индивидуального обучения, при обучении в сотрудничестве учащиеся ощущают положительную взаимозависимость: они должны работать вместе ради общей цели.

Обучение в сотрудничестве – это общий термин для множества вариантов данного образовательного метода.

Всем этим вариантам присущи некоторые общие черты, однако, специфика у каждого варианта своя. Дадим краткую характеристику некоторым из них.

В качестве подготовки к работе в режиме сотрудничества можно применить метод, разработанный в университете Миннесоты, который носит название «Учимся вместе». Учащиеся делятся на группы по 4-5 человек и получают общее письменное задание. Задача сводится к выполнению этого задания в режиме сотрудничества. Работа не всегда оценивается, ведь основная цель – определить, насколько хорошо учащиеся работают в команде. Р. и Д. Джонсоны приводят пять условий, необходимых для успешного обучения в сотрудничестве [3]:

1. Положительная взаимозависимость: при выполнении задания учащиеся должны четко осознавать, что та часть задания, которую они выполняют индивидуально, влия-

Таблица 1

Варианты учебного взаимодействия в малых группах сотрудничества [6]

Разработчик	Дата разработки	Название
Д. Джонсон и Р. Джонсон	середина 1960-х гг.	Учимся вместе (Learning Together)
Д. Джонсон и Р. Джонсон	середина 1970-х гг.	Конструктивные дебаты (Constructive Controversy)
Ш. Шаран, Я. Шаран	конец 1970-х гг.	Исследовательская работа студентов в группах (Group investigation)
Э. Аронсон и др.	конец 1970-х гг.	Пила (Jigsaw), Пила II (Jigsaw II)
Р. Славин и др.	конец 1970-х гг.	Совместное обучение в малых группах (STAD, Student Teams Achievement Divisions)
Э. Кохен	начало 1980-х гг.	Комплексное обучение (Complex Instruction)
С. Каган	середина 1980-х гг.	Структуры совместного обучения (Cooperative Learning Structures)
Р. Славин и др.	середина 1980-х гг.	Обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению (Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC))
Р. Славин и др.	середина 1980-х гг.	Индивидуальная работа в команде (Team Assisted Individualization)

яет на качество выполнения всего задания в целом и на качество усвоения материала другими учениками. Положительная взаимозависимость означает, что участники группы нуждаются друг в друге для достижения цели.

2. Личный вклад: каждый участник команды чувствует ответственность за свои и командные достижения в изучении материала и делает свой активный вклад в работу группы. Все тянут свой вес и не приветствуют проезд «зайцем». Учитель внимательно наблюдает за процессом и оценивает вклад каждого ученика.

3. Совместная учебно-познавательная, творческая и пр. деятельность: при выполнении задания учащиеся поощряют и поддерживают образовательные достижения друг друга просто потому, что они друг от друга зависят. Учитель открыто поощряет помощь учеников друг другу, так как, помогая другим, они сами учатся. Подобное взаимодействие способствует обратной связи между участниками группы (проверке идей, построению системы взглядов, обмену мнениями и пр.), и порождает уважение, внимание и одобрение, что, в свою очередь, тоже способствует мотивации для продолжения работы над заданием.

4. Социальные умения: чтобы эффективно работать вместе, учащимся необходимо применять коммуникативные умения: умение принятия решений, построения доверия, навыки непосредственного общения, разрешения конфликтов. Та непринужденность, с которой учащиеся общаются перед началом занятия, еще не показатель, что они так же легко смогут работать в малой группе над учебным заданием, где для достижения хороших результатов им необходимо полагаться друг на друга. Предположение, что учащиеся будут слушать, размышлять, эффективно общаться, вызывать доверие и уважительно относиться друг к другу не всегда осуществляется на практике. Зачастую на это должно быть выделено время вне времени выполнения

задания. И это так же задача учителя – подчеркнуть важность командных умений для достижения целей, заданных курсом.

5. Оценка работы команды: группы периодически оценивают свои достижения, насколько эффективно у них получается работать вместе, что необходимо сделать, чтобы работа была еще более эффективной. Одна из стратегий, это попросить каждого участника группы перечислить три задачи, с которыми группа справилась хорошо и одну, которую необходимо улучшить.

Следующий, широко распространенный вариант учебной работы в группах сотрудничества – метод «Пилы» (Э. Аронсон). Суть его состоит в следующем: учащиеся разбиваются на группы по 4-6 человек для работы над одним заданием. Каждый участник группы получает свое подзадание и изучает его самостоятельно. Затем учащиеся из разных групп, но работающие над одним подзаданием встречаются и обмениваются наработанной информацией. После так называемой «встречи экспертов» ученики возвращаются в свои группы и обучают остальных участников своей группы всему новому, что узнали сами. Так, единственный способ освоить всю информацию, это внимательно слушать своих партнеров по команде, задавать вопросы, делать записи в тетрадях. Итогом работы может быть контроль со стороны учителя: он может задать вопрос по изученной теме любому участнику группы и поставить одну на всех оценку, поэтому вся группа заинтересована, чтобы каждый из ее участников добросовестно проработал весь материал. Разновидностью метода «Пилы» является метод «Пила II». В этом случае учащиеся прорабатывают весь материал, особо обращая внимание на свой аспект. Далее работа происходит по принципу метода «Пила».

Еще один вариант учебной работы в сотрудничестве, который может успешно применяться на занятиях по английскому языку, носит название «конструктивные дебаты» (Д. Джонсон и Р. Джонсон). Это при-

менение интеллектуальных противоречий с образовательной целью. Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа всесторонне изучает один вопрос (событие, явление). Далее ученики представляют свой вопрос наилучшим образом, аргументируя и защищая свою точку зрения, опровергая противоположную точку зрения, выдвигаемую другой группой и, как результат всех прений, происходит синтез и переосмысление двух точек зрения. Данный вариант повышает качество критического мышления, совершенствует навыки аргументирования, разрешения проблем и принятия решений, способствует развитию межличностных взаимоотношений.

Достаточно хорошо вписывается в структуру занятий по английскому языку вариант исследовательской работы учащихся в группах (Ш. Шаран). В этом случае ученики объединяются в малые группы, планируют и осуществляют свое исследование, синтезируют сведения, полученные другими участниками группы, и по завершению работы выступают с презентацией изученного и систематизированного материала.

Методика обучения в сотрудничестве универсальна и может успешно применяться в ходе реализации разных видов обучения, включая компьютерное.

По проекту с НФПК ELSP/A2/Gr/001-001-03/34/06 от 15.09.2006 г. в рамках реализации программы ИСО усилиями Лаборатории Систем Мультимедиа (техническая сторона) и преподавателей кафедры иностранных языков Марийского государственного технического университета (содержательная сторона) был разработан ИУМК «Английская грамматика в упражнениях и диалогах для 8 класса», который позволяет использовать при обучении английскому языку в школе «методику обучения в сотрудничестве» [2] для учеников, работающих за объединенными в сеть компьютерами.

Для реализации ИУМК использовалась специально разработанная виртуальная

среда, которая функционирует в локальной сети компьютерного класса.

Работа с комплексом начинается для учащихся с просмотра плана урока, к которому они будут обращаться после выполнения каждого задания. Первым его пунктом во всех уроках является демонстрационный диалог, реализованный в трехмерной виртуальной модели учебной ситуации.

Открывая задание, учащиеся просматривают и прослушивают демонстрационный фрагмент, который позволяет им освоиться в виртуальном мире, ознакомиться с конструкциями, изучаемыми в ходе всего урока и увидеть, каким образом они используются в реальной ситуации общения. Демонстрация организована в виде диалога между виртуальными персонажами по решению некоторой проблемы с применением изучаемых грамматических структур.

После просмотра диалога на ознакомительном-вводном этапе учащимся предлагается повторить или изучить теоретический материал – грамматику. Материал содержит теорию по теме урока с примерами из демонстрационного диалога, что позволяет ученикам более наглядно представить и лучше усвоить грамматические конструкции и правила.

Изучив теорию, учащиеся переходят к практической части учебного комплекса – выполнению тестовых заданий, которые разбиты на два этапа: индивидуальные тесты и тесты для выполнения в малых группах.

Индивидуальные тесты содержат задания закрытого типа по теме урока и построены на применении тех правил, которые ученики изучили в ходе ознакомления с теоретическим материалом. Учащимся предлагается выполнить упражнения по сопоставлению вариантов, заполнению таблиц и пропусков в предложениях, выбору одного правильного ответа из множества предложенных. Такие виды заданий являются стандартными для компьютерной проверки. После выполнения всех заданий теста, учащиеся получают доступ к итоговой таблице – отчету, в котором отражается

информация, насколько правильно выполнено то или иное задание.

Второй этап тестов подразумевает совместную работу учеников в общем текстовом рабочем пространстве. Это, в основном, задания открытого типа, в которых подразумевается несколько вариантов ответов. В ходе выполнения упражнений данного этапа, таких как заполнение пропусков, поиск и исправление ошибок, восстановление порядка слов в предложениях, перифраза с использованием изученных грамматических конструкций, учащиеся могут проявить свое творчество. При выполнении данного вида работы ученики создают группы из 2 человек, для которых загружается общее текстовое рабочее пространство. Таким образом, учащиеся могут корректировать и направлять работу друг друга, обсуждать вносимые изменения, ведь от того, насколько правильно будет выполнено задание, зависит и та оценка, которую они получают в итоге.

Общение между учениками осуществляется через текстовые сообщения. Сотрудничество между учащимися в группах совместного обучения повышает их мотивацию к языку и обеспечивает, тем самым, лучшие условия для достижения заданной учебной цели.

Итоговым заданием является работа учащихся в виртуальной среде, где они так же разбиваются на пары. Каждый ученик погружается в виртуальную среду в виде персонажа – аватара и получает задание, которое он должен выполнить, в сотрудничестве с другим учеником. Ученик в ходе выполнения задания может через своего аватара взаимодействовать как с другими аватарами, так и с автономными персонажами, управляемыми компьютером. Общение учеников между собой и с автономным персонажем происходит при помощи текстовых сообщений. Все текстовые реплики учеников автоматически сохраняются в общем текстовом рабочем пространстве и используются для работы на следующем этапе.

Выполнив задание в виртуальной среде, учащиеся переходят к заключительному этапу работы над темой – критическому анализу полученных результатов. На этом этапе учащиеся в общем текстовом рабочем пространстве просматривают результаты выполнения задания в виртуальной среде, представленные в виде текста. При необходимости вносят в него изменения, затем обмениваются работой с другой парой для корректировки и комментариев. После окончательной правки и учета комментариев других пар текстовый документ может быть передан на проверку учителю.

В разработанном ИУМК представлены такие формы учебной работы, как индивидуальная, парная, в режиме сотрудничества. Сочетание этих форм обусловлено целями курса. В идеале, учащиеся должны уметь сотрудничать, работать в индивидуальном режиме и в режиме соревнования. Причем последние должны дополнять сотрудничество, а не замещать его. Работа в режиме сотрудничества открывает большие возможности как для традиционного обучения в классе, так и обучения за компьютерами. Эффект присутствия друга, советчика, помощника, готового в любую минуту поддержать и объяснить, способствует формированию устойчивого интереса к изучению языка. Методика обучения в сотрудничестве должна применяться, при заинтересованности учителей в том, чтобы учащиеся сами стремились активизировать свою познавательную деятельность, чтобы процесс обучения приносил им удовольствие и способствовал взаимному уважению, развитию навыков культуры общения и межличностного взаимодействия.

Таким образом, сотрудничество при обучении английскому языку мотивирует учащихся более осознанно и более самостоятельно подходить к процессу обучения, улучшать знание языка, осознавать свою роль при изучении языка, что в конечном счете положительно сказывается на процессе обучения в целом.

Литература

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для учеников высш. учеб. заведений / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
3. Active Learning: Cooperation in the college classroom / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith. – Interaction Book Company, 1991.
4. Collaborative language learning and teaching / edited by David Nunan. – Cambridge University Press, 1992. – 272 p.
5. Slavin, R. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice / Robert E. Slavin. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. – 208 p.
6. URL: <http://www.co-operation.org/> ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА

И.М. Яковлева

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя-олигофренопедагога, профессиональная помощь лицам с нарушением интеллектуального развития, специальное (дефектологическое) образование.

Изменения, происходящие в современном специальном образовании, – появление новых, сложных вариантов нарушенного развития у детей, внедрение новых подходов, форм и средств коррекционно-педагогической помощи, оказание образовательных услуг широкому кругу нуждающихся в них и другие, – определяют повышение требований к профессионализму педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. В этом контексте возрастает интерес к становлению и развитию профессиональной компетентности специального педагога (Р.О. Агавелян, О.В. Бачина, В.А. Генкина, О.В. Дружиловская, Е.Е. Китик, О.В. Макарова, Н.М. Назарова, М.Е. Орешкина, Е.В. Рязанова, Е.С. Тушева, Е.В. Шиврина Т.И. Янданова, Л.А. Ястребова и др.).

Анализ состояния современного специального образования обнаруживает пробелы в развитии профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога, связанные с недостаточной подготовленностью его к решению ряда задач, поставленных в настоящее время, с неопределенностью, размытостью ценностно-смысловых ориентиров, с высоким процентом педагогов, подвергающихся эффекту эмоционального выгорания (Р.О. Агавелян, В.А. Генкина, В.Н. Феофанов).

В настоящее время назрела необходимость в разработке теоретической модели профессиональной компетентности учите-

ля-олигофренопедагога, отвечающей требованиям современной и перспективной социокультурной ситуации в образовании.

Исходя из особенностей и принципов труда олигофренопедагога, с учетом анализа научно-теоретической и специальной литературы, а также результатов, полученных в нашем исследовании [5, 6], была разработана **модель личности и профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога**.

Базовой составляющей профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с нарушением интеллектуального развития является профессионально-гуманистическая направленность его личности, которая проявляется в осознании им гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей (Р.О. Агавелян, Д.И. Азбукин, А.Н. Граборов, В.И. Дианова, А. Латтерад, Н.М. Назарова, Л.Ф. Сербина, Н.А. Строгова, С.М. Соколова, О. Шпек, Л.А. Ястребова).

Моделируя личностную готовность учителя-олигофренопедагога, мы сочли важным рассмотреть его ценностно-смысловой сферы.

Исходя из современных задач помощи людям с нарушением интеллектуального развития, определены *ценности-цели*. Ими

являются педагогическая помощь людям с интеллектуальными нарушениями, наиболее полное раскрытие их ресурсов. Ценности-цели конкретизируются в следующих задачах: организация оптимальных психолого-педагогических условий для развития умственно отсталого человека; формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих) для данного возраста; помощь в познании себя и окружающего мира, ориентировке в природном и социальном мире, социальной адаптации и интеграции; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода; подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе; коррекция и развитие (стимуляция) психических процессов; личностное развитие, формирование положительных качеств личности; психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталого человека.

Среди ценностных ориентиров будущего специального педагога – признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и её транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности профессии дефектолога, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие.

Важными в системе ценностей учителя-олигофренопедагога являются духовные ценности, которые выражаются в стремлении к помощи другим, высокой самооценке, осознании необходимости саморазвития, самосовершенствования. Каждый дефектолог должен понимать, что оказывает воздействие на духовный мир другого развивающегося человека, поэтому необходимо учитывать уже имеющийся у него духовный опыт, бережно относиться к нему.

Ценности-знания олигофренопедагога охватывают всю сферу знаний, которые

будут необходимыми и достаточными для оказания педагогической помощи ребенку и его семье и включают знания о механизмах нарушений.

Ценности-отношения определяются гуманистической парадигмой воспитания, утверждающей субъект-субъектные отношения, в ходе которых признаются и уважаются интересы личности, её право быть счастливой. По отношению к умственно отсталому ребенку специальный педагог должен стараться создать максимально психологически комфортную для ребенка обстановку. Олигофренопедагог выступает в позиции помогающего, не преуменьшая возможности ребенка и не переоценивая их. Необходимо найти грань между слишком жесткими требованиями, слишком большими ожиданиями и полным отсутствием веры и надежды на изменения в будущем, которые влекут за собой равнодушные к перспективам обучения.

Поскольку в исследовании учителя-олигофренопедагога рассматривается как центральная фигура коррекционно-педагогической работы с ребенком или взрослым с нарушением интеллектуального развития, особое внимание придается его *ценностям-качествам*, которые он должен осознавать и стремиться развивать.

Смыслами профессиональной деятельности олигофренопедагога являются помощь людям с нарушением интеллектуального развития, интерес к профессии. Сформированная устойчивая система смыслов обуславливает определенную позицию личности в профессии, влияет на характер построения взаимоотношений между олигофренопедагогом и его воспитанниками, коллегами, родителями. Наличие смыслов профессиональной деятельности обеспечивает создание образа самого себя – «Я-концепции», построение своей картины мира, где главным будет общественно-историческая роль профессии, определяющая рождение смысла жизнедеятельности [4].

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога,

работающего с лицами с нарушением интеллектуального развития – готовность к помощи, которая является интегральным личностным качеством. Готовность к помощи включает эмпатию, толерантность, альтруизм; педагогический оптимизм; ответственность за выбранные приоритеты в работе и за полученный результат.

Эмпатия олигофренопедагога представляет собой способность принять человека с умственной отсталостью, понять его эмоциональное состояние, вчувствоваться в его переживания, сочувствовать ему, сопереживать, уметь поставить себя на его место, проникать в его субъективный мир. Эмпатия тесно связана с феноменом «принятия», под которым подразумевается теплое эмоциональное отношение (доброжелательное) со стороны окружающих к ребенку. Важна способность учителя-олигофренопедагога устанавливать доверительный контакт с умственно отсталым человеком, расположенность по отношению к нему, понимание состояния умственно отсталого человека.

Важным качеством олигофренопедагога является толерантность – интегральная характеристика его личности, определяющая способность проявлять терпимость, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи (или отсутствию её), восстанавливать свое нервно-психическое равновесие, успешно развивать позитивные взаимоотношения с окружающим миром. Высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Педагогический оптимизм олигофренопедагога предполагает уверенность в возможности развития ребенка, имеющего интеллектуальную недостаточность, веру в его потенциал, умение заметить пусть небольшое продвижение. Наряду с этим следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку, ожидания от него более высоких результатов, что может пов-

лечь за собой, с одной стороны, перегрузку ребенка, с другой стороны, синдром психического выгорания у педагога.

Высокий уровень регуляции деятельности педагога подразумевает умение контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения (А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Ж. Демор, Э. Сеген, Т.И. Янданова и другие). Труд учителей относят к 3-4 классу работ по степени напряженности (А.П. Супрун), труд специальных педагогов вызывает еще более высокую нервно-эмоциональную напряженность (А.И. Шафранова). Поэтому учителю-олигофренопедагогу необходимо иметь в своем арсенале навыки и умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание учителя, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

Важным требованием к олигофренопедагогу является проявление деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника.

Педагог несет *нравственную ответственность* за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка, так как изначально такой ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники. Важно осознание олигофренопедагогом ответственности за результаты работы команды специалистов (медико-психолого-педагогические консилиумы, психолого-медико-педагогические

консультации и др.), которая подразумевает коллективную ответственность. В работе команды должны разумно сочетаться сотрудничество и автономность (способность наиболее полно оказать помощь ребенку).

Олигофренопедагог должен обладать профессиональным (дефектологическим) мышлением, под которым мы понимаем особый способ, стиль мышления, предполагающий целостное видение педагогической ситуации, системный анализ человека с нарушением интеллектуального развития в соотношении его качеств, учет зоны актуального и ближайшего развития, раскрытие и стимулирование внутренних резервов развития и саморазвития человека, что требует прогнозирования, творческого гибкого построения коррекционно-педагогических программ. С профессиональным мышлением тесно связано профессиональное творчество, подразумевающее нахождение новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций, принятия решений [2].

Наряду с перечисленными выше профессионально-личностными качествами, выделим профессионально-личностные умения, необходимые для педагога, работающего с ребенком с нарушением интеллектуального развития: умение наблюдать, способность аккумулировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации коррекционно-педагогической работы; умение осуществлять анализ своего труда, своевременно вносить в него коррективы, объективно оценивать свои профессиональные достижения, черты своей личности; умение познать собственные индивидуально-психологические особенности, соотносить с требованиями профессии, оценить свое психическое состояние, осуществлять диагностику профессионально-личностных качеств, сознательно формировать, развивать и совершенствовать их.

Основные виды профессиональной деятельности олигофренопедагога определя-

ются целями помощи людям с интеллектуальной недостаточностью. В соответствии с этим можно выделить коррекционно-развивающую, дидактическую, воспитательную, социально-педагогическую и организационную деятельность.

Коррекционно-развивающая деятельность направлена на максимальную коррекцию отклонений в развитии, в раннем и дошкольном возрасте – стимуляцию развития ребенка (взрослого) с нарушением интеллектуального развития и включает в себя целевую работу по развитию сенсомоторной сферы, общения, познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер. Коррекционно-развивающая деятельность предполагает сформированность таких важных умений как: исходя из результатов диагностики, наметить первоочередные коррекционно-развивающие задачи и выбрать наиболее эффективные технологии их осуществления; стимулировать процессы регуляции и активизации деятельности детей и др.

Дидактическая деятельность направлена на формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих) для данного возраста. Она требует от олигофренопедагога овладения следующими умениями: определять общие и конкретные задачи обучения с учетом его коррекционной направленности; учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности детей, а также особенности нарушения и степень его компенсации; осуществлять, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью умственно отсталых; осуществлять адекватную оценку деятельности детей.

Новым подходом в современном специальном образовании является обучение родителей детей с особыми образовательными потребностями методам и приемам коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Воспитательная деятельность направлена на личностное развитие, привитие со-

циальных и моральных ценностей, формирование положительных качеств личности. Она предполагает сформированность таких важных умений как: анализировать и давать психолого-педагогическую трактовку поведения, поступков, реакций умственно отсталых школьников в тех или иных педагогических ситуациях; использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям умственно отсталых детей способы, приемы воспитания; приобщать умственно отсталых детей к культуре.

Социально-педагогическая деятельность учителя-олигофренопедагога направлена на решение следующих задач: помощь в познании (понимании) себя и окружающего мира, ориентировке в природном и социальном мире, социальной адаптации и интеграции; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода, подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе (для тяжело умственно отсталых людей – развитие жизненно необходимых навыков); психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталого человека.

Социально-педагогическая деятельность требует от учителя-олигофренопедагога овладения следующими умениями: изучать и анализировать проблемы, условия, возможности социальной интеграции умственно отсталых; проводить профилактику специфических социальных отклонений среди умственно отсталых подростков, молодежи; оказывать влияние на содержание активных форм досуга и трудовой занятости; помощь семьям в профориентации и трудоустройстве выпускников.

Организационная деятельность направлена на организацию оптимальных психолого-педагогических условий для развития умственно отсталого ребенка, включая координацию деятельности всех социальных институтов и служб в оказании полного комплекса услуг семье и ребенку в рамках

индивидуальной программы развития. Она требует от олигофренопедагога овладения следующими умениями: определить необходимые условия для развития умственно отсталого ребенка, организовать и координировать деятельность разных специалистов и служб, оказывающих помощь человеку с нарушением интеллектуального развития, организовать деятельность умственно отсталого ребенка, детского коллектива.

Виды деятельности, выступающие в роли условий осуществления основных видов деятельности: коммуникативная, диагностическая, методическая, прогностическая, консультативная, просветительская, трансформационная.

Коммуникативная деятельность олигофренопедагога имеет свою специфику, так как лица с нарушением интеллекта часто затрудняются в понимании речи и использовании её в процессе общения. Специальный педагог должен уметь правильно интерпретировать их невербальное поведение, использовать приемы невербального общения для передачи информации. Взаимодействие со специалистами (детским неврологом, специальным психологом, логопедом, нейропсихологом и др.), педагогами-недефектологами, представителями общественных организаций и родителями ставит необходимость формирования умений: грамотно строить межпрофессиональное общение; владеть профессиональной речью; понимать роль и ответственность каждого из участников психолого-педагогического сопровождения умственно отсталого ребенка; работать в команде; сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимать точку зрения своих партнеров.

В современных исследованиях (О.И. Суворова, Т.И. Янданова и др.) признаются значимыми навыки конструктивного поведения олигофренопедагогов в конфликтных ситуациях, а также умения, направленные на предотвращение конфликтных ситуаций.

Диагностическая деятельность олигофренопедагога предполагает овладение следующими умениями: увидеть отклонения в развитии ребенка, проявляющиеся внешне, в том числе в поведении; выбрать диагностические методики, учитывая особенности психолого-педагогического изучения детей с нарушениями интеллектуального развития на разных возрастных этапах; проводить диагностику развития ребенка (познавательного, социального и т.д.) и диагностику развития деятельности; уметь интерпретировать проявления особенностей или отклонений в психическом развитии ребенка в деятельности или в поведении детей.

Методическая деятельность учителя-олигофренопедагога является необходимой составляющей всех видов деятельности, которая включает следующие умения: целеполагание, проектирование, планирование, реализацию, диагностику учебного, воспитательного, коррекционно-развивающего процесса и грамотную корректировку результатов обучения, воспитания. Особенностью методической подготовки олигофренопедагога является вооружение его методиками преподавания разных учебных предметов, а также методиками коррекционно-развивающей работы.

Прогностическая деятельность направлена на долгосрочное профессиональное психолого-педагогическое сопровождение ребенка (взрослого), основанное на анализе индивидуальной ситуации его развития, включающей оценку факторов как органического, так и социального ряда [1]. Она предполагает умения планировать все виды коррекционной работы и ее элементы в общих структурах учебно-воспитательного процесса; предполагать возможные затруднения в процессе учебной, воспитательной и коррекционной работы у отдельных учащихся, коллектива в целом; прогнозировать развитие умственно отсталого ребенка при наличии альтернативных возможностей его воспитания, обучения, социализации; прогнозировать результаты

учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом; предвидеть результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом.

Консультативная деятельность направлена на взаимодействие с родителями и педагогическими работниками с целью обеспечения их своевременной необходимой информацией для более качественной помощи и поддержки ребенка (взрослого). Олигофренопедагог предоставляет справочно-информационные услуги по вопросам правового обеспечения в области социального и образовательного пространства, вариативности образовательных услуг, профессиональной поддержки специалистов.

Просветительская деятельность учителя-олигофренопедагога включает формирование у окружающих гуманного отношения к умственно отсталым детям и взрослым, обеспечение информацией родителей этих детей о различных путях медицинской и психолого-педагогической помощи ребенку (взрослому); развитие доверия и положительного отношения у родителей, людей, их заменяющих, общества к специальным (коррекционным) учреждениям и детям, которые их посещают; просвещение детей и их родителей о мероприятиях по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод воспитанников.

Трансформационная деятельность направлена на постановку коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе, использование соответствующих методов и приемов, отбор и преобразование учебного, речевого, дидактического и методического материала; на разработку и реализацию программы включения ребенка с нарушениями развития в систему общественных отношений; организацию условий жизни, максимально приближенных к возможностям детей (взрослых) с нарушениями интеллектуального развития.

С целью проверки достоверности выделенных нами умений и видов деятельности было проведено исследование с помощью метода экспертных оценок. Была сформирована группа экспертов, в которую вошли представители научно-исследовательских институтов, преподаватели высших учебных заведений, опытные олигофренопедагоги, руководители специальных (коррекционных) учреждений. Экспертам предлагалось оценить указанные умения с точки зрения их значимости для профессиональной деятельности олигофренопедагога и провести рейтинговую оценку видов деятельности.

Результаты проведенного исследования показали, что выделенные нами на основе теоретического анализа профессиональные умения, справедливы. Рейтинговые оценки экспертами видов деятельности олигофренопедагога распределились следующим образом: коррекционно-развивающая, дидактическая, диагностическая, методическая, коммуникативная, организационная, воспитательная, консультативная, и трансформационная (двенадцатое) деятельность.

Эксперты, работающие с детьми раннего и дошкольного возраста, на первое место выдвинули диагностическую деятельность, затем коррекционно-развивающую, дидактическую, консультативную, методическую, коммуникативную, организационную, прогностическую, воспитательную и др. Рейтинговые оценки экспертов, работающих с детьми школьного возраста и взрослыми, распределились примерно следующим образом: на первом месте – коррекционно-развивающая, затем – социально-педагогическая, воспитательная, дидактическая, диагностическая, методическая, организационная, просветительская, коммуникативная, консультативная, прогностическая и трансформационная деятельность. Раз-

личия в рейтинговой оценке обусловлены задачами помощи детям разного возраста с нарушениями интеллектуального развития.

Таким образом, проведенное исследование в целом подтвердило обоснованность разработанной нами модели личности и профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога. Полученные в ходе исследования результаты будут полезны в проектировании содержания и технологического обеспечения профессиональной подготовки олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Коробейников, И.А., Иденбаум, Е.Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием / И.А. Коробейников, Е.Л. Иденбаум // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 22-28.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
3. Строгова, Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога / Н.А. Строгова // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 59-63.
4. Тесля, Е.Б. Формирование смыслов профессиональной деятельности будущих педагогов / Е.Б.Тесля // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 43-44.
5. Яковлева, И.М. Историко-педагогический анализ целей и средств коррекционной помощи умственно отсталым людям / И.М. Яковлева // Известия Южного федерального университета. Научно-педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 234-240.
6. Яковлева, И.М. Развитие представлений о профессионализме педагога, работающего с умственно отсталыми детьми / И.М. Яковлева // Проблемы теории и практики коррекционно-развивающего образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2009. – С. 12-19. ■

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Л.И. Миронова

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, профессиональный портрет специалиста.

В настоящее время в педагогике высшей школы равноправно сосуществуют два подхода к построению учебного процесса: личностно ориентированный и компетентностный. Первый из них призван обеспечить адаптацию процесса обучения к индивидуальным особенностям и потребностям студента, а согласно второму – учебный процесс в вузе должен быть направлен на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

В [1] был рассмотрен вариант технологического обеспечения личностно ориентированного образования, который находится в стадии внедрения на факультете информатики Уральского государственного педагогического университета. Предложенная педагогическая технология предусматривает обучение студентов вуза по трем различным маршрутам в соответствии с готовностью будущих специалистов к творчеству и реализуется по ряду учебных дисциплин средствами электронных учебно-методических комплексов дисциплин как одной из разновидностей электронных образовательных ресурсов.

Однако одним из требований современного общества к высшему профессиональному образованию является подготовка не просто знающего специалиста, а личности, способной с наименьшими усилиями адаптироваться в быстро меняющемся информационном обществе, обладающей, так называемой, профессиональной мобильностью [2]. Успешный специалист любой профессии должен постоянно, сознательно и самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, чтобы соответствовать современным требованиям науки,

техники и технологии, что обеспечит ему гарантированную конкурентоспособность. Принцип «Образование длиною в жизнь» делает этот вид деятельности базовым для любого человека нашего времени.

Поэтому в Правительственной программе модернизации российского образования на период до 2010 года компетентностный подход при подготовке специалистов высшей школы признан приоритетным. Это значит, что современному выпускнику вуза недостаточно усвоить некоторую сумму знаний и овладеть определенными навыками и умениями. Необходимо обладать определенной **профессиональной компетентностью**.

В настоящее время одним из главных векторов информатизации общества является подготовка квалифицированных пользователей (педагогов и обучаемых), которые будут способны обеспечить совершенствование педагогической парадигмы. Поэтому имеет смысл остановиться вначале на профессиональной компетентности педагогов, а потом рассмотреть профессиональную компетентность специалистов.

В работе [3] автор отмечает, что «Педагогическая культура – это совокупность способностей, знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, этических норм педагога, эффективно реализуемых в процессе его творческой профессиональной деятельности, определяемой как компетентность. Педагогическая культура – это реализация педагогической компетентности учителя в системе профессиональных компетенций». А.С. Белкин выделяет следующие педагогические компетенции:

– когнитивная компетенция: профессионально-педагогическая эрудиция;

– психологическая компетенция: эмоциональная культура и психологическая зоркость;

– коммуникативная компетенция: культура общения и педагогический такт учителя;

– риторическая компетенция: профессиональная культура речи;

– профессионально-технологическая компетенция: владение комплексами педагогических приемов, дающих гарантированный результат;

– профессионально-информационная компетенция: информационная культура педагога понимается как уровень знаний, умений, навыков, позволяющих оперативно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании. Она отражает профессиональную компетентность в области поиска, оценки, использования, хранения и передачи полученной информации в образовательном процессе.

Предложенная в [3] классификация компетенций носит ярко выраженную педагогическую направленность. Мы же сегодня говорим о специалисте, обладающем такими личностно-профессиональными качествами, которые позволят ему быть успешным в профессиональном развитии и при желании самореализоваться в быстроменяющемся мире. Анализ научной литературы и Интернет-ресурсов позволил сформировать профессиональный портрет современного специалиста, который характеризуется следующими четырьмя составными частями:

1. Профессиональная компетентность – способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, соответствие определенным формально описанным требованиям к личностным, профессиональным и прочим качествам сотрудников компании [4]. Проводя аналогию с [3], это когнитивная компетенция:

– профессионально-педагогическая эрудиция;

– риторическая компетенция: профессиональная культура речи;

– профессионально-технологическая компетенция: владение комплексами педагогических приемов, дающих гарантированный результат.

2. Культурно-коммуникативная компетентность – способность владеть навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе, знакомство с различными социальными ролями, способность ориентироваться в ценностях человеческой жизни и культуры [4]. По аналогии с [3] это – коммуникативная компетенция: культура общения и педагогический такт учителя.

3. Гражданско-правовая компетентность – готовность и способность отстаивать свою гражданскую позицию и собственное достоинство [4]. Данная компетентность в работе [3] не рассматривается.

4. Информационно-коммуникационная компетентность – способность специалиста при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию [4]. По аналогии с [3] это – профессионально-информационная компетенция: информационная культура педагога понимается как уровень знаний, умений, навыков, позволяющих оперативно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании. Она отражает профессиональную компетентность в области поиска, оценки, использования, хранения и передачи полученной информации в образовательном процессе.

Теперь рассмотрим профессиональную компетентность специалиста как совокупность определенных компетенций, имеющих универсальный характер.

Профессиональная компетентность (ПК) достигается в результате формирования следующих компетенций [4]:

– компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач;

– компетенции в создании и разрешении проблемных ситуаций, в принятии нестандартных решений;

– способности осуществлять продуктивное и репродуктивное познание;

– способности к исследовательской и интеллектуальной деятельности.

– компетенций деятельности: игра, учение, труд;

– способности к планированию, проектированию, моделированию, прогнозированию, к исследовательской деятельности.

Поскольку мы проводим аналогию между профессиональной компетентностью специалиста и будущего учителя информатики, рассмотрим профессиональные компетенции последнего. В процессе обучения в вузе они формируются при изучении следующих учебных дисциплин: «Программирование», «Программное обеспечение ЭВМ», «Основы объектно-ориентированного программирования», «Математическая логика», «Математика», «Элементы абстрактной и компьютерной алгебры», «Практикум по решению задач на ЭВМ», «Теория информации», «Дискретная математика», «Уравнения математической физики», «Численные методы», «Теоретические основы информатики», «Разработка и стандартизация программных средств», «Информационная безопасность», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Исследование операций», «Основы искусственного интеллекта», «Компьютерное моделирование», «Основы микроэлектроники», «Организация проектной деятельности», «Архитектура компьютера», «Новые информационные технологии в педагогической диагностике», «Возрастная педагогика», «Основы специальной педагогики», «Теория и методика обучения информатике».

Культурно-коммуникативная компетентность (ККК) достигается в результате формирования следующих компетенций [4]:

– компетенций социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями, коллегами; способность

преодолевать конфликты, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенций ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни, ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства; истории цивилизаций, собственной страны, религии;

– компетенций здоровьесбережения: физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни.

– компетенций самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие (карьерный рост); языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

– компетенций в общении: устном, письменном, в форме диалога, монолога, способность создать и понять текст, знание и соблюдение традиций, ритуалов, этикета; межкультурное общение; деловая переписка; иноязычное общение.

Компетенции специалиста-будущего учителя информатики, образующие его культурно-коммуникативную компетентность, в процессе обучения в вузе формируются при изучении следующих учебных дисциплин: «Социология», «Философия», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Культурология», «Мировая художественная культура», «Этика и этикет делового общения», «Психология», «Педагогика», «Физическая культура», «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности», «Психосоциальные основы здоровья».

Гражданско-правовая компетентность (ГПК) [4] достигается в результате формирования следующих компетенций:

– компетенций гражданственности: знаний прав и обязанностей гражданина своей страны и их соблюдение; свобода и ответственность, уверенность в себе, соб-

ственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государств (герб, флаг, гимн).

Компетенции специалиста-будущего учителя информатики, образующие его гражданско-правовую компетентность, в процессе обучения в вузе формируются при изучении дисциплины «Основы правоведения».

Информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность) – достигается в результате формирования следующих компетенций [5]:

- способности использовать средства ИКТ для идентификации и соответствующего представления необходимой информации;

- способности собирать и/или извлекать информацию с помощью средств ИКТ;

- способности применять существующую схему организации или классификации;

- способности интегрировать информацию – умение интерпретировать и представлять информацию (обобщение, сравнение и противопоставление данных);

- способность оценивать информацию, т.е. умение выносить суждение о качестве, важности, полезности и эффективности информации;

- способности создавать информацию, т.е. умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее;

- способности передавать информацию средствами ИКТ, т.е. способность направлять электронную информацию определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении.

Компетенции специалиста-будущего учителя информатики, образующие его информационно-коммуникационную компетентность, в процессе обучения в вузе формируются при изучении следующих

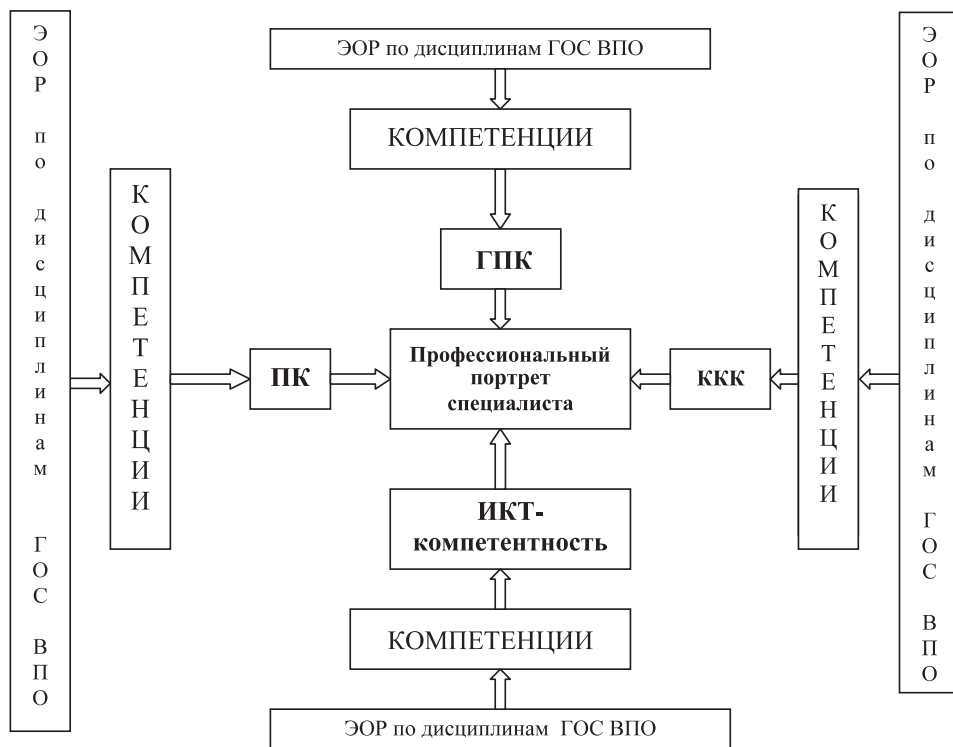


Рис. 1. Модель формирования профессионального портрета специалиста средствами ЭОР

учебных дисциплин: «Информационные системы», «Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа», «Информационные и коммуникационные технологии», «Основы Web-мастеринга», «Современные XML-технологии», «Web-дизайн».

Предложенный перечень профессиональных компетенций согласуется с требованиями Проекта компетентностной и дисциплинарной структуры математического и естественнонаучного цикла для естественнонаучных и технических направлений [6], в котором выделяют общенаучные (ОНК), инструментальные (ИК), социально-личностные и общекультурные (СЛК) и профессиональные (ПК) компетенции.

На рис. 1 представлена модель формирования профессиональной компетентности специалиста средствами электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Согласно этой модели, если по всем дисциплинам ГОС ВПО будут созданы ЭОР, ориентированные на формирование необходимых специалисту компетенций, перечисленных выше, то в результате обучения будут созданы условия для формирования профессиональной компетентности специалиста.

Если при этом учебный процесс с использованием ЭОР будет организован таким образом, что студенты при изучении вузовских дисциплин смогут выбирать индивидуальные маршруты обучения в

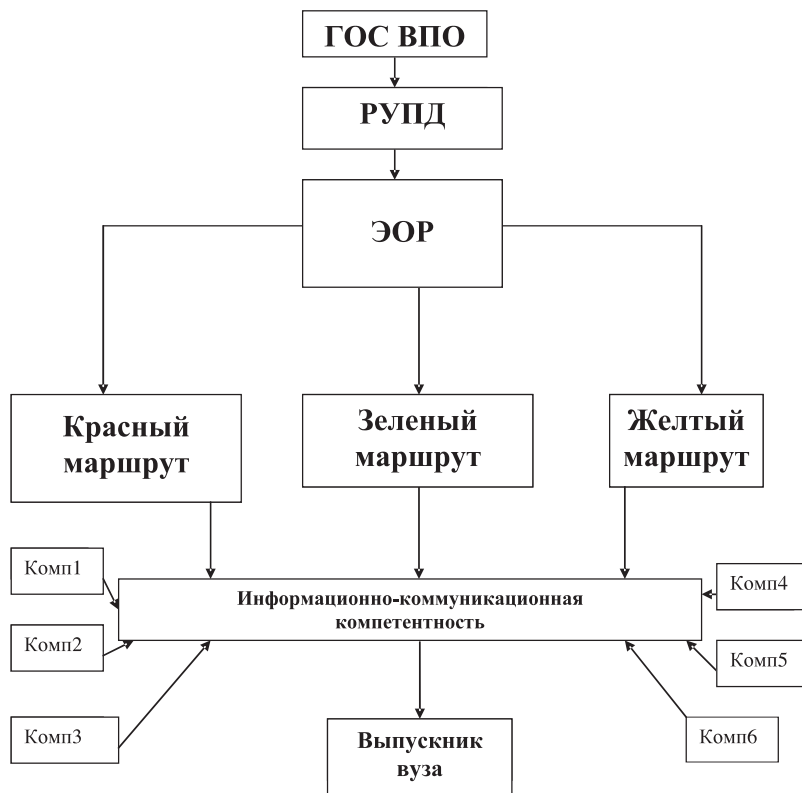


Рис. 2. Технологическая модель интеграции лично ориентированного и компетентного подходов средствами ЭОР для формирования ИКТ-компетентности

ГОС ВПО – Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;
 РУПД – рабочая учебная программа дисциплины;
 ЭОР – электронный образовательный ресурс;
 Комп1 – компетенция 1

соответствии со своими потребностями в самоосуществлении, самоизменении и самореализации (как описано в [1]), то средствами ЭОР нам удастся создать условия для реализации личностно ориентированного подхода в образовании, наличие которых позволит формировать у специалистов необходимую профессиональную компетентность.

В порядке иллюстрации на рис. 2 представлена технологическая модель интеграции личностно ориентированного и компетентностного подходов при формировании ИКТ-компетентности.

Аналогичным образом может быть организован образовательный процесс для формирования остальных необходимых современному специалисту компетентностей.

Дело остается за немногим: разработать качественные электронные образовательные ресурсы по всем остальным вузовским дисциплинам. Эту огромную, ответственную и, самое главное, дорогостоящую работу смогут выполнить творческие коллективы, состоящие из высококвалифицированных преподавателей и высококлассных программистов при наличии стабильных источников финансирования.

Реализация такого интегрированного подхода позволит вузам не просто готовить специалистов под конкретные рабочие места и не просто расширит профессиональный и общекультурный кругозор человека, а обеспечит качественный образовательный ресурс для становления креативной личности, способной и готовой к жизни в информаци-

онном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, к диалогу как сознательно принятой форме сотрудничества и конкуренции.

Литература

1. *Миронова, Л.И.* Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство реализации личностно ориентированного образования [Текст] / Л.И. Миронова // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 120–125.
2. *Игошев, Б.М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Б.М. Игошев. – М.: Мос. гос. пед. ун-т, 2008.
3. *Белкин, А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южно-Уральское книжное издательство», 2004. – С. 178.
4. *Аржанухин, С.В.* Управление по компетенциям в образовательном процессе [Текст] / С.В. Аржанухин, Г.В. Макович // Высшая школа в условиях реформ: проблемы организации и методического обеспечения учебного процесса: сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф.; Екатеринбург, 12-13 февраля 2009 г. – Екатеринбург: УрАГС, 2009. – С. 8–11.
5. *Барышникова, М.Ю.* Система оценки информационно-коммуникационной компетентности школьников и педагогов, Национальный фонд подготовки кадров / М.Ю. Барышникова. – М., 2008. – [Электронный ресурс] // www.ntf.ru.
6. Проект компетентностной и дисциплинарной структуры математического и естественнонаучного цикла для естественнонаучных и технических направлений [Электронный ресурс] // http://technical.bmstu.ru/koord_sovet/sov_umo/26.09.07/proekt_mat_est_26.09.07.doc

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУШАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Геворкян

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, формирование, слушательская компетенция, музыкально-педагогическое образование, музыкальная культура, диалог.

Процессы реформирования российского общества на современном этапе охватывают не только политическую и экономическую, но и социальную сферу, важным компонентом которого является образование. В XXI веке образование становится одной из самых значимых сфер человеческой деятельности и рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Вхождение России в Болонский процесс существенно обострило проблему недостаточной профессиональной компетентности специалистов, что, прежде всего, обусловило значительное повышение требований к уровню и качеству организации учебного процесса в вузе.

Основная цель профессионального образования, сформулированная в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», направлена на подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Следовательно, поиск эффективных путей реализации поставленных целей на современном этапе должен строиться с учетом проблем, характерных для подготовки компетентного специалиста вообще и учителя в частности.

Одной из центральных проблем музыкально-педагогического образования является формирование слушательской

компетенции бакалавров, которая объединяет профессиональные и личностные качества личности студентов и способствует развитию гармонически сочетающихся музыкальных способностей, потребностей, творческого воображения, вкуса, чувства целого, эмоционально-эстетического опыта через диалог с произведением искусства.

Компетенция – это интегративная целостность планируемых знаний, умений, навыков, способностей личности, которые приобретаются в течении жизнедеятельности под влиянием внешних и внутренних факторов. **Компетентность** – владение специалистом глубокими знаниями, умениями и навыками в какой-либо области профессиональной деятельности и умением применить их в практической деятельности. Следовательно, компетенция рассматривается как цель, а компетентность как результат образования.

Любая компетенция рассматривается как сложное образование. И.А. Зимняя считает [3], что в содержание любой компетенции входят такие компоненты, как: а) знание содержания компетенции (когнитивный аспект); б) готовность к проявлению компетенции (мотивационный аспект); в) отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); г) опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект).

Процесс реформирования системы высшего образования показывает, что она остро нуждается в компетентных педагогических кадрах. Вместе с тем многие исследователи отмечают, что профессиональная компетентность может быть сформирована

на лишь у работающего учителя. Разрешение данного противоречия предопределяет необходимость исследования процесса формирования профессиональной компетентности как совокупности теоретических знаний, практического опыта, личностных качеств уже в процессе обучения будущего учителя.

Рассмотрев взгляды исследователей на такое понятие, как «профессиональная компетентность», мы выяснили, что их можно отнести ко всем специальностям педагогического профиля. В то же время компетентность учителя музыки специфична. Эта специфика обусловлена особенностями музыки как вида искусства и как учебного предмета.

Существующая в настоящее время система подготовки учителя музыки сложилась под влиянием консерваторских классов, где целью обучения является узкоспециальная подготовка бакалавра к деятельности как преподавателя в специальных музыкальных учебных заведениях, так и исполнителя, концертмейстера или солиста. Цель же музыкально-педагогического факультета – подготовка учителя общеобразовательной школы, для которого наличие педагогических способностей и подчинение им других специальных способностей, таких как музыкальность, артистичность, креативность, владение инструментом, дирижерской техникой и пр., является основой формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Профессиональная подготовка учителя музыки на современном этапе нашла отражение в работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, А.С. Базикова, Д.Б. Кабалевского, Б.Д. Критского, А.Н. Малюкова, Д.А. Науказ, И.Н. Немыкиной, А.С. Петелина, Н.А. Терентьевой, В.А. Школяр и др.

Фундаментально исследовала деятельность учителя музыки Л.Г. Арчажникова. Автор подчеркивает, что подготовка учителя музыки связана с изучением многообразного комплекса специальных дисциплин,

каждая из которых предусматривает свою методику преподавания: обучение игре на инструменте, дирижирование, сольное пение и др., но направленность у всех методик должна быть общая – подготовка к осуществлению разносторонней деятельности в общеобразовательной школе [1].

Профессиональную компетентность учителя музыки, педагога художественно-эстетического цикла, работника культуры и искусства рассматривали в своих исследованиях Л.Ф. Афонченко (комплекс музыкально-дидактических знаний и умений), И.Р. Левина (способность к оптимальному выполнению действий; интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста; способность эффективно решать проблемы профессиональной деятельности); Л.А. Пиджоян (диалектическое единство профессиональных и личностных характеристик, позволяющих успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность); М.Ф. Рудзик (интегральная профессионально-личностная характеристика, готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции в новых условиях в соответствии со служебным статусом).

Под профессиональной компетентностью учителя музыки Л.П. Козырева понимает: «Характеристика учителя, в которой ведущим качеством является практическая готовность к осуществлению профессиональной музыкально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и специальных способностей, усвоенных знаний, сформированных умений и навыков» [4].

Опираясь на исследования по профессиональной компетентности учителя музыки и рассматривая музыкальную культуру как определенный уровень развития интереса, восприятия, потребности в общении с музыкальными произведениями, понимания музыкального языка, развития музыкальных способностей, под музыкальной компетентностью мы понимаем единство профессионального и личностного компо-

нентов, основанное на глубоких знаниях, умениях и навыках в области музыкально-педагогической деятельности и умении применить их в практической деятельности.

В музыкально-педагогическом образовании, направленном на формирование слушательской компетенции бакалавров, важную роль играет специально отобранное содержание образования, основанное на гуманистических принципах, культурологическом подходе, способствующее возникновению переживания как способа обретения личностного опыта. А.С.Петелин отмечает, что «содержание профессионального музыкально-педагогического образования не сводится к научным знаниям, а включает эмоционально-образный мир искусства, исторические традиции и современные инновации, ценностные ориентации и отношения, личностные творческие проявления и систему деятельности, другими словами, различные виды опыта» [6].

Содержание музыкально-педагогического образования направлено не только на профессиональное становление будущих учителей музыки, но способствует нравственно-эстетическому и художественному воспитанию студентов, обогащая их эмоциональный и духовный потенциал, развивая чувство взаимопонимания, сопереживания, раскрывая творческие способности и потребности современной молодежи, развивая умение воспринимать музыкальную культуру как ценность.

Г.Г. Коломиец развивает аксиологическое направление в философии музыки, отмечая, что ценность музыки предполагает «личный смысл» – значимость для человека, т.е. говорить о ценности музыки можно только в виде «диалогической взаимосвязи: музыка-человек... Обозначение философского статуса ценности музыки может быть определено ее постижением в системе: человек – мир – музыка» [5].

Согласно исследованиям М.М. Бахтина смысл и ценность произведения искусства существуют и раскрываются только как взаимодействие, как диалог смыслов и ценнос-

тей. Осмысление художественных явлений и попытки выражения этого осмысления имеют диалогический характер [2].

Музыкальная культура трактуется как определенный уровень развития интереса, восприятия, потребности в общении с музыкальными произведениями, понимания музыкального языка, развитости музыкальных способностей. Следовательно, музыкальная деятельность – это единство трех компонентов – сочинение, исполнение и слушание музыки и обеспечивает общение с музыкальной культурой. Это единство способствует преодолению тройственной субъект-субъектной и субъект-объектной оппозиции между слушательской аудиторией, исполнителем и автором и тем самым реализует сущностное единство музыкального процесса. В музыкально-педагогической деятельности диалог культур представляет многосторонний процесс: подразумевает как субъект-субъектные, так и субъект-объектные отношения в диалоге, где объектом выступает художественное произведение (рис. 1).

Диалог с произведением искусства – это динамичный, творческий процесс, который требует определенного уровня развития интереса, восприятия, потребности в общении с музыкальными произведениями, понимания музыкального языка, развитости музыкальных способностей.

В музыкальной деятельности участвуют три субъекта: композитор, исполнитель, слушатель, от которых в разной степени зависит содержание такого общения.

Проецируя совокупность приведенных мнений и точек зрения, мы приходим к выводу, что слушательская компетенция, является частью музыкальной компетентности личности и представляет собой систему соподчиненных элементов, гармонически сочетающихся музыкальных способностей, потребностей, творческого воображения, вкуса, чувства целого, эмоционально-эстетического опыта, способствует развитию диалогичности, эмпатии, креативности, коммуникативности.

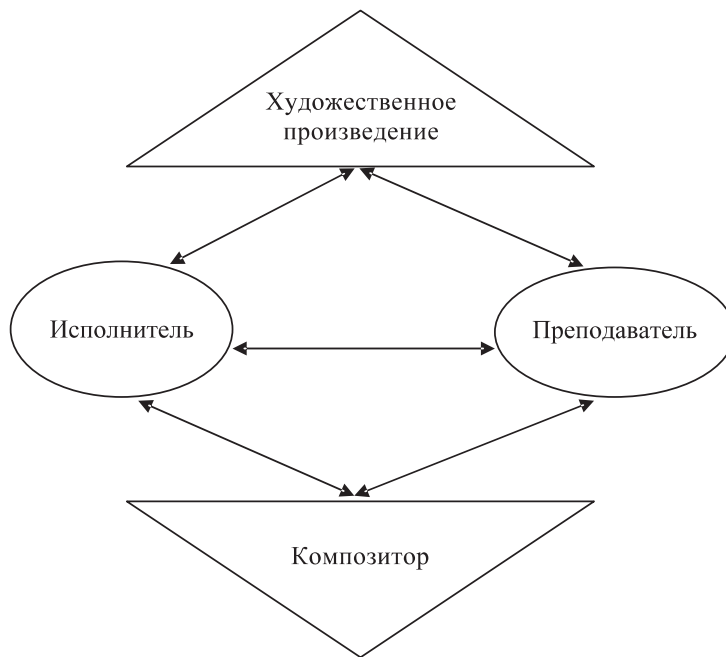


Рис. 1. Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения во время урока музыки

Таким образом, формирование слушательской компетенции бакалавров вуза требует комплексного подхода, в соответствии с содержанием музыкально-педагогического образования. Слушательская компетенция – это целостное явление, следовательно, необходимо целостное развитие ее элементов (слушательских способностей, потребностей, умение понять авторский замысел, умение формировать содержательные представления, умение сопереживать в процессе исполнения музыки), что требует создания устойчивой и гармоничной мотивационной базы. Последняя будет способствовать структурированию мышления обучающихся в ходе их образования и станет творческим стимулом для дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика современного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 179 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Козырева Л.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Козырева. – Елец, 2008. – 21 с.
5. Коломиец, Г.Г. Ценность музыки: философский аспект / Г.Г. Коломиец. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 536 с.
6. Петелин, А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография / А.С. Петелин. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 320 с.



ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Г.А. Хаматгалеева

Ключевые слова: технологическая образованность, технологическая грамотность, технологическая компетентность, критерии.

Как важнейшее условие успешной деятельности учащегося в образовательной области «Кулинария», стала рассматриваться технологическая культура личности, которая осуществляется под воздействием инноваций в области технологии производства, оборудования и инструментов, в связи с расширением перечня стран и фирм – производителей продукции и оборудования и внедрения их в производство.

За последние десятилетия проблема технологической культуры нашла широкое отражение в различных аспектах научного мира: философском, педагогическом, психологическом, культурологическом и др.

Так Ю. Хотунцев трактует ее как «специфическое человеческое качество, характеризующее знания, умения и навыки (когнитивный уровень) личности, а также эмоционально-нравственное отношение к данному виду деятельности (аффективный уровень) и готовность действовать с учетом ответственности за свои действия (конативный уровень)» [5].

В работах В. Симоненко технологическая культура понимается как «уровень овладения человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира». Она формирует определенный (технологический) взгляд на природу, технику, общество и человека и проявляется в технологическом мировоззрении [4].

Рассматривая процесс технологической подготовки учащихся, П. Атутов определяет ее как «постоянный процесс создания и приобретения нового знания на основе системы методов и средств преобразовательной деятельности с целью достижения оптимального результата» [1].

В педагогическом аспекте технологическая культура понимается как особая

характеристика личности, содержащая ее технологические способности и потребности. В технологической культуре интегрируются технологические и интеллектуальные потенции личности, выражаясь в преобразовательной деятельности, эстетических ориентирах и деятельностных установках.

А. Барцель рассматривает ее, как «универсальную культуру, определяющую мировоззрение и самопонимание современного человека», где на первый план выходит «всеобъемлющая взаимная ответственность» [2].

В диссертационном исследовании А. Быков рассматривает ее, как «систему знаний и умений, позволяющих личности самостоятельно осваивать современные технические средства и использовать их для развития своей творческой индивидуальности» [3].

По нашему мнению, технологическая культура учащегося по профессии «Повар» – интегральное личностное образование, соединяющее в себе знания, умения и навыки по производству кулинарной продукции и личностной направленности работника к данному виду деятельности, а также его готовность действовать с учетом ответственности за свои действия.

В современном представлении, технология приготовления пищи («Кулинария») – это технологическая дисциплина, изучающая рациональное производство кулинарной продукции в условиях индивидуального и массового производства, согласно сборников технологических нормативов, с учетом правил техники безопасности и требований охраны труда.

Рациональное производство кулинарной продукции, как технологическая система, представляет собой целостный орга-

низм, сохраняющий свою устойчивость и стабильность благодаря организованному взаимодействию всех подсистем: технологии производства кулинарной продукции от начальной стадии изготовления (подготовка сырья) до конечного пункта (оформления и отпуска), предметов труда (инструменты, инвентарь, посуда), технологического обеспечения (торгово-технологическое оборудование), нормативно-методического (сборники нормативных документов), ресурсного (сырье, продукты), организационного (организация процессов производства, рационального труда работников), контроля качества продукции (оперативный, бухгалтерский, лабораторный, технологический, производственный).

На основе определения содержание понятия «технологическая культура» можно раскрыть необходимые уровни развития технологической культуры учащихся в образовательной области «Кулинария»:

а) технологическая грамотность – это система технологических знаний умений и навыков, позволяющих освоить технологии рационального производства кулинарной продукции согласно сборников технологических нормативов;

б) техническая образованность – это система технических знаний и умений, позволяющая рационально использовать торгово-технологическое оборудование и инструменты в процессе производства кулинарной продукции с учетом правил техники безопасности и требований охраны труда;

в) технологическая компетентность – интегральное личностно-профессиональное качество человека, выражающееся в готовности применять соответствующие компетенции для успешной, продуктивной и эффективной деятельности, с учетом социальной значимости и рисков, возможностей эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Технологическая грамотность является минимальным уровнем формирования технологической культуры. Если ограни-

читься только им, то учащиеся будут осуществлять деятельность без достаточной опоры на применение инноваций в области технологий производства, а это является неприемлемым на предприятиях индустрии питания.

Техническая образованность учащегося предусматривает, что кроме технических знаний и умений, позволяющих рационально использовать торгово-технологическое оборудование и инструменты, учащийся должен иметь представление и о состоянии и перспективах применения инноваций в области организации производства и оборудования, инструментов для индустрии питания.

Технологическая компетентность учащегося является необходимым условием успешной социализации личности в современном обществе. Уровень технологической компетентности позволяет ему проявить свое творчество, креативность в области технологии производства кулинарной продукции, и благодаря ей добиться высоких результатов.

Одним из вариантов формирования технологической компетентности, как показателя технологической культуры, можно рассматривать модульное построение учебного материала, где центр тяжести учебного процесса переносится на самостоятельную работу обучающихся, при этом каждому учащемуся предоставляется модульная программа обучения и критериальная система оценки достигнутого уровня компетентности.

Методическое обеспечение модуля «Кулинария» состоит из учебно-методических материалов для преподавателя и дидактических – книги и рабочей тетради учащегося, в которых даны задания, материалы проверки и контроля. Дидактические средства проверки усвоения учебного материала содержаться как в книге для учащихся, так и в книге для преподавателя.

В начале учебного процесса каждому обучающему предлагается модульная программа формирования технологических

компетенций учащегося (совокупность теоретических знаний и навыков, практических действий), стандарты (критерии), в соответствии с которыми осуществляется оценка.

На первом этапе происходит мотивация обучения, анализ результативности обучения (знания, навыки, способности). Преподаватель обращает внимание на уровень технологической компетентности учащегося и фиксирует ее в своем журнале.

На втором этапе происходит усвоение учебного материала и его закрепление. Преподаватель сопоставляет результат учащегося с эталоном деятельности и фиксирует достигнутый уровень технологической компетентности обучающегося.

Третий этап характеризуется подведением итогов работы. В качестве закрепляющего материала могут выступать упражнения, вопросы, задачи, комплексные задания, выполненные учащимся в письменной форме. Преподаватель осуществляет контроль и коррекцию усвоения учебного материала, оценивает качество учебного занятия и используемых дидактических средств.

При изучении модулей программы очень важно соблюдать обратную связь между педагогом и учащимися, которая способствует повышению мотивации и эффективной деятельности на уроке.

Организуя процесс обучения, преподавателю рекомендуется использовать следующие организационные формы: индивидуальный и коллективный способы, работа в малых группах, в парах, самообучение.

С целью выявления достигнутого уровня технологической компетентности учащимся нами были обоснованы следующие критерии и показатели: количественные и качественные. В составе количественных критериев входят такие показатели, как сформированность когнитивных параметров (содержательный характер деятельности), деятельностный (операционно-технологический), личностный (психологические свойства и качества), интегральная освоенность компетенции в целом.

Когнитивно-операциональный критерий включает уровень сформированности системы технологических знаний и умений о способах, приемах освоения технологии рационального производства кулинарной продукции согласно сборников технологических нормативов; отражает заданный характер профессиональной деятельности и перевод ее на технологический уровень.

Этот критерий предполагает наличие у учащегося технологического мышления и выработки нестандартных решений. Когнитивно-операциональный компонент включает объем знаний и представляет собой результат познавательной деятельности будущего повара – профессионала. Знания рассматриваются нами не как цель профессионального образования, а как средство, с помощью которого будущий повар сможет правильно организовать свою деятельность по производству кулинарной продукции на предприятиях индустрии питания.

Операционно-технологический критерий – уровень сформированности профессиональных умений и навыков приготовления кулинарной продукции, техники декорирования тарелки, сочетаемости основного блюда, соуса и гарнира в классическом исполнении, выбора посуды, по решению производственных задач с учетом функциональных обязанностей, владение профессиональной терминологией, языками (татарский, английский) и т.д.

Данный критерий проявляется в готовности учащегося к рациональной организации производства кулинарной продукции, применяя различные технологии на основе знаний, умений и навыков, с целью придания творческого характера своей деятельности, мобильности, гибкости и адаптивности в профессиональной среде.

Личностно-мотивационный критерий – уровень сформированности личностных качеств человека как профессионального рабочего: стремление к качественному продукту своей деятельности; любовь к профессии; профессионализм и креативность, исполнительность, работоспособность, соб-

ранность, самостоятельность, аккуратность и дисциплинированность, организованность, наблюдательность, ответственность. Сноровка, мобильность, высокая обучаемость и переобучаемость; контактность, толерантность, целеустремленность, стремление к профессиональному росту. Способность переносить физические нагрузки и быстро восстанавливаться. Стремление к самообразованию. Национальное самосознание.

Данный критерий рассматривается как система ценностных ориентаций, мотивов целей, интересов, стилей отношений, нравственно-волевых качеств, присущих личности и оказывающих влияние на преобразовательную деятельность. Ценностные ориентации определяют способность человека к саморегуляции, самоопределению, самоутверждению в окружающей среде, к рефлексии.

На уровне *интегральной освоенности* технологическая компетентность рассматривается нами, как готовность учащегося применять соответствующие компетенции по профессии, развитие способности к планированию и управлению временем; адаптации к новым ситуациям; участия в разработке концепции предприятия, стремления выполнить установленные нормы выработки продукции, самостоятельно разбираться в производственной обстановке, привычка планировать свой труд и т.д. для успешной, продуктивной, и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости, социальных рисков и возможностей эффективного взаимодействия с окружающим миром,

На *качественном уровне* выступают креативно-технологические качества учащегося (способности, стереотипы и навыки), выход за рамки репродуктивной деятельности и создание авторской работы, гармонизация основных компонентов технологической деятельности, опыт творческой деятельности, навыки презентации и обмена опытом с коллегами.

На основании выделенных критериальных показателей мы выделяем следующие

уровни, определяющие технологическую компетентность учащегося, как показателя технологической культуры: низкий (репродуктивный); средний (продуктивный); высокий (творческий).

I – высокий (творческий) уровень, которому соответствует способность учащегося самостоятельно создавать новые объекты кулинарной продукции, технологические процессы или приемы выполнения, опираясь на трансформацию алгоритмов и методов действий соответственно возникшей новой задаче в незнакомой ситуации для получения нового алгоритма технологической деятельности;

II – средний (продуктивный) уровень, которому соответствует способность учащегося самостоятельно создавать новые объекты кулинарной продукции, технологические процессы или приемы выполнения, опираясь на схожие алгоритмы и методы действий, соответственно возникшей задаче для получения нового алгоритма технологической деятельности в знакомой ситуации;

III – низкий (репродуктивный) уровень, которому соответствует способность учащегося воспроизводить известные приемы и способы выполнения трудовых операций по заданному алгоритму в рамках простой технологии производства кулинарной продукции, согласно сборников технологических нормативов, правил техники безопасности и требований охраны труда.

Совершенно очевидно, что учащийся, достигший уровня технологической культуры, способен выпускать конкурентоспособную продукцию, владеть навыками самообразования и повышения квалификации, тем самым, выдерживать конкуренцию на рынке труда, при этом добиваться успеха не только для себя, но и для самого предприятия индустрии питания. Технологическая культура позволяет ему максимально полно раскрыть свой материальный и духовный потенциал, наиболее благоприятным образом реализовывать свои уникальные природные задатки и способности, функ-

ционировать и развиваться в информационно-технологическом мире [4].

Литература

1. *Атутов, П.Р.* Связь трудового обучения с основами наук: книга для учителя / П.Р. Атутов, Н.И. Бабкин, Ю.К. Васильев. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
2. *Барцель, А.* Значение технологической культуры и технотехники / А. Барцель // Вестник высшей школы. – 1992. – № 8. – С.13–19.
3. *Быков, А.А.* Техническая культура как одна из базовых составляющих педагогической культуры будущего учителя / А.А. Быков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. – № 9. – С. 27–38.
4. *Симоненко, В.Д.* Основы технологической культуры: учебник / В.Д. Симоненко. – М.: Вентана Граф, 2000. – 224 с.
5. *Хотунцев, Ю. Л.* Проблема формирования технологической культуры учащихся / Ю.Л. Хотунцев // Педагогика. – 2006. – № 4.– С. 10–19.



МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ

С.В. Савельева

Ключевые слова: инженер, информационный процесс, модель, компетентность, информационная компетентность.

В настоящее время в России реализуется новая концепция промышленного производства – формируется индустрия, управляемая рынком. Современный рынок труда предъявляет свои (внешние) запросы, в то время как традиционная подготовка будущих инженеров учитывает почти исключительно внутренние требования образовательной сферы и часто оказывается не адекватной сложившейся ситуации на рынке труда. Растет количество мелких и средних предприятий, способных быстро реагировать на изменения запросов рынка. Руководителям предприятий нужны инженеры как с конкретными знаниями по специальности, так и с определенными личностными качествами.

Возрастание социально-экономической роли инженерной деятельности обуславливает высокие требования к инженерной профессии, её статусу, уровню профессионально важных качеств инженера. В условиях постиндустриального общества профессиональная деятельность будущего инженера носит ярко выраженный информационный характер, а базовой составляющей его функциональных обязанностей является информационный компонент. Будущий инженер, обладающий **информационной компетентностью**, должен понимать сущность проблемы, владеть информацией для успешного её решения в условиях научно-технического прогресса.

Цели, задачи, особенности и функции инженерной деятельности отражены Р.В. Габдреевым, В.Т. Ефимовым, М.М. Зиновкиной, О.В. Крыштановской, Б.В. Литвиновым, Б.Ф. Ломовым, И.О. Мартынюк, В.Ф. Сбытовым и др. Особенности инженерного труда являются: непрерывное формирование творческого системного инженерного мышления (М.М. Зиновкина);

сложный, творческий умственный труд, требующий постоянного пополнения научных знаний (В.Ф. Сбытов); потенциальная способность эффективно взаимодействовать с техникой будущих поколений (И.О. Мартынюк). Основные функции инженерной деятельности заключаются в интеллектуальном обеспечении процесса создания техники (О.В. Крыштановская), участии в производстве новой техники на основе уже известных знаний (Б.В. Литвинов), быстром и целенаправленном генерировании нестандартных инженерных идей, нахождении новых нестандартных решений профессиональных проблем (М.М. Зиновкина), получении необходимой научно-технической и социально-экономической информации, восприятию и осмыслению новых знаний (В.Ф. Сбытов), приёме осведомительной информации об объекте управления, решении задач оптимального построения информационной модели реальной обстановки (Б.Ф. Ломов). Цели определяются как разработка средств, методов, приемов преобразования среды для создания технической структуры (О.В. Крыштановская), развитие в будущем инженере способности к постоянному самостоятельному приобретению новой информации (И.О. Мартынюк). Основная задача системы профессиональной подготовки – создание внешних условий, которые приводят к качественному изменению будущего инженера, формируя необходимые профессиональные свойства личности (Р.В. Габдреев).

Проблемы формирования информационной компетентности отражены в диссертационных исследованиях О.А. Кизик, А.Ю. Петухова, Л.С. Черкашеной, С.В. Тришиной и др. (для школьников и учащихся профессиональных лицеев), Н.В. Евладовой,

Е.В. Панюковой, Н.Г. Витковской, А.М. Витт и др. (для студентов вузов), Д.В. Голубина, О.Б. Зайцевой, В.В. Кюршуновой, Т.Н. Лукиной, О.П. Смоляниновой, Н.И. Самойловой, Е.В. Панюковой, М.Ю. Порхачева (для будущих учителей и инженеров). Несмотря на существующий интерес ученых-педагогов, процесс формирования информационной компетентности будущих инженеров, в котором учитываются особенности инженерной деятельности, в условиях информационного общества не являлись предметом специального исследования.

Будущему инженеру недостаточно обладать определенным багажом знаний. Он должен уметь легко адаптироваться к новейшим тенденциям в области своей профессиональной деятельности, самостоятельно находить и использовать новую информацию в соответствии с развитием науки и техники. Поэтому, **информационная компетентность будущего инженера** определена нами как интегральное, сенсорно, интеллектуально и личностно обусловленное качество, позволяющее активно включаться в информационный процесс (прием и переработка информации) взаимодействия с техникой, представляющее целостность мотивационного, когнитивно-базового и операционально-рефлексивного компонентов, уровень сформированности которых отражает способность и готовность принимать правильные и своевременные решения в условиях избытка (недостатка), высокого темпа восприятия (обработки) информации.

Под **формированием информационной компетентности будущего инженера** понимаем целостный и целенаправленный, сознательно организованный педагогический процесс взаимодействия будущего инженера и преподавателя, характеризующийся направленностью и необратимостью данного процесса на становление нового качества – информационная компетентность будущего инженера, укреплением и расширением связей между её структурными компонентами (мотивационным, когнитивно-базовым, операционально-рефлексивным).

Мотивационный компонент определяет потребности, полноту и интенсивность, пассивность или активность информационной деятельности. Интересы, мотивы, желание, целеустремленность и настойчивость – стимулы, побуждающие будущего инженера к её успешному выполнению. Результат проявляется в сформированности информационно-учебной мотивации, мотивации потребности достижения успеха в учебной, а в последующем и профессиональной деятельности. *Когнитивно-базовый компонент* раскрывает наличие знаний об информации как объекте учебной познавательной деятельности, специфике информационного аспекта обучения. Являясь базой для информационной деятельности, данный компонент характеризуется успешностью решения учебных задач. *Овладением, а затем и применением учебной информации и знаний при решении профессионально ориентированных задач. Операционально-рефлексивный компонент* включает систему информационных компетенций: анализ, поиск, синтез, усвоения и запоминания, применения и изложения информации, а также самоанализ и самооценку. Характеризуется операциями мыслительной деятельности, при помощи которых мысль идет к познанию, самоанализом и самооценкой собственной информационной деятельности, определением на основе личного опыта наилучших методов и приемов работы с информацией.

Структурно-функциональная модель (рис. 1) представляет собой единство целевого, содержательного, функционально-организационного и оценочного блоков. Отражает методологические подходы, описанные выше и лежащие в основе *процесса* формирования информационной компетентности будущего инженера в вузе, педагогические условия и принципы.

Опираясь на принципы, являющиеся составной частью методологии инженерной психологии, мы выделили и описали *принципы* (активности, гуманизации, комплексности, непрерывности (последовательности), проектирования информационной

деятельности) лежащие в основе модели формирования информационной компетентности будущего инженера в вузе.

Комплексное использование *информационного и компетентностного* подходов позволило уточнить содержание понятия «информационная компетентность будущего инженера», внесением информационного (рассматривая профессиональную деятельность как информационный процесс) и личностного (направленность на развитие личностных качеств) аспектов. *Системный подход* позволил рассмотреть процесс формирования информационной компетентности будущих инженеров в вузе как педагогическую систему и на её основе разработать структурно-функциональную модель, выделив внешние и внутренние, по отношению к модели, функции, структурные блоки, изучить их свойства и связи. *Деятельностный подход* обеспечил определение содержания, форм, методов организации взаимодействия *будущий инженер – преподаватель*, позволяющего рассматривать становление будущего инженера как субъекта своей профессиональной деятельности, способного её освоить и творчески преобразовать.

Покажем смысловое наполнение структурных блоков модели формирования информационной компетентности будущих инженеров. *Целевой блок* описывает цели, которыми являются: социальный заказ; образовательная цель, в которой социальный заказ трансформирован в понятиях и категориях педагогики; педагогические цели, решаемые на каждом учебном занятии. *Содержательный блок* отражает предмет деятельности согласно структурным компонентам информационной компетентности будущих инженеров, ведущим в этом предмете является содержание информационных компетенций. Этапы (сенсорно-деятельностный, интеллектуально-деятельностный, профессионально-ориентированный), различное сочетание наиболее значимых для нашего исследования форм, методов и средств взаимодействия субъектов процесса

формирования информационной компетентности будущих инженеров, внешние (формирующая, обучающая, развивающая, воспитывающая) и внутренние (целеполагания и организационная, проектировочная, коммуникативная, оценочная) по отношению к модели, функции включены в *функционально-организационный блок*. *Оценочный блок* определяет критерии и показатели, составляющие, в совокупности с методиками определения частных значений компонентов, технологию оценки уровня сформированности информационной компетентности будущих инженеров в вузе, по которой можно судить об эффективности функционирования модели.

Для обеспечения успешной реализации структурно-функциональной модели формирования информационной компетентности будущих инженеров в вузе, определены педагогические условия.

В первом педагогическом условии предполагается *применить мультимедийный способ предъявления учебной информации, обеспечивающий полимодальность её восприятия и основанного на информационных технологиях*. Оно предназначено обеспечить реализацию сенсорно-деятельностного этапа формирования информационной компетентности и обусловлено тем, что, во-первых, любое обучение всегда успешнее, если ведется с опорой на ведущую модальность восприятия, во-вторых, важно не только преобладание в восприятии той или иной модальности, важен уровень её организации. Это выдвигает задачу активизации у будущих инженеров полимодальности с учетом доминирующего типа восприятия.

Наиболее значимыми для будущей профессиональной деятельности инженера являются визуальная, аудиальная, кинестетическая модальности. Сигналы различных модальностей являются основой построения полимодальных информационных моделей. В нашем исследовании полимодальную (полисенсорную) информационную модель мы понимаем как модель, в которой информация предъявляется бу-

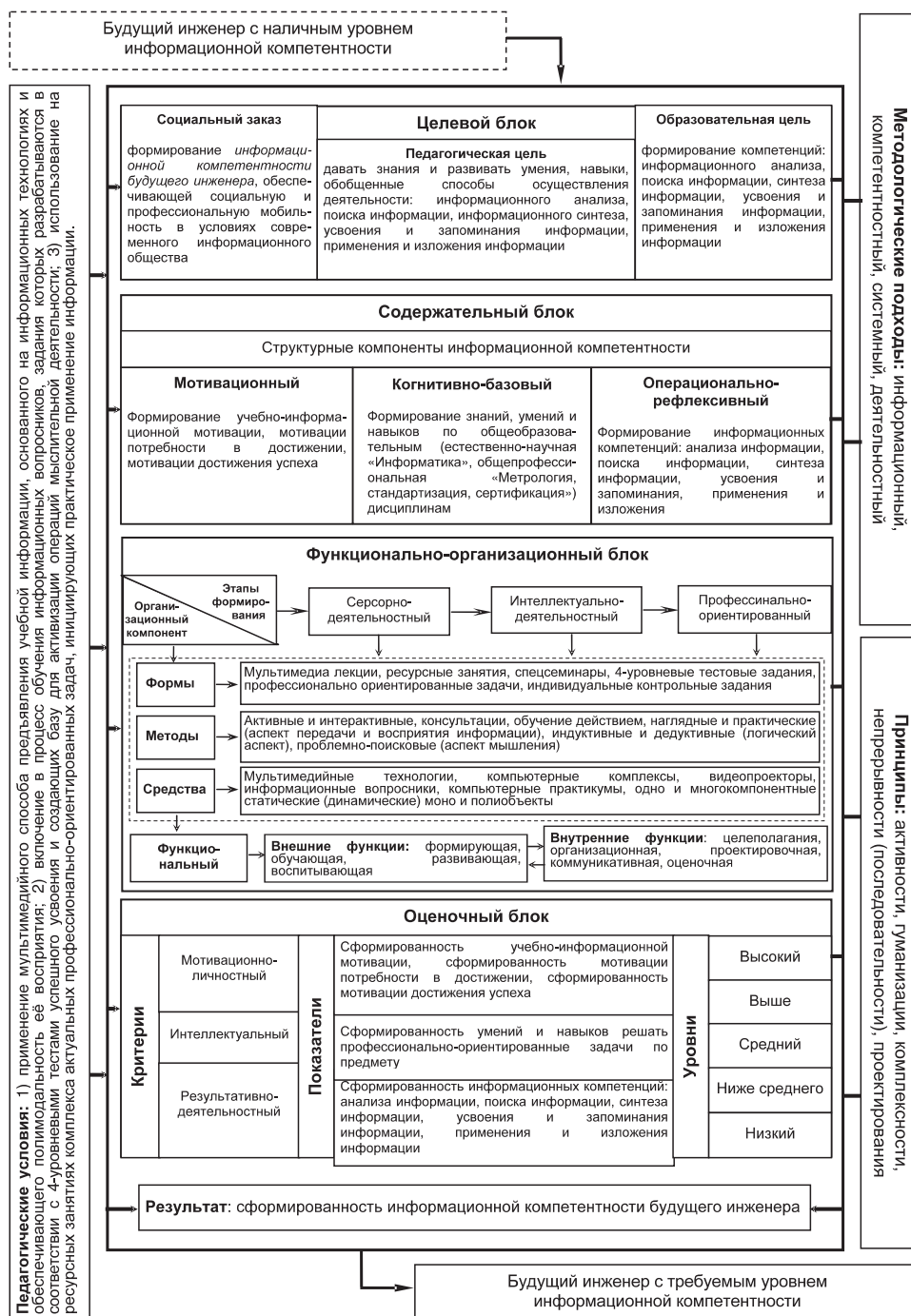


Рис. 1. Модель формирования информационной компетентности

дущему инженеру с помощью нескольких органов чувств одновременно, за счет чего увеличивается эффективность восприятия поступающей информации.

Соединение потоков информации разной модальности (звук, текст, графика, видео) активизирует все каналы восприятия и реализуется посредством применения мультимедийного способа предъявления, основанного на информационных технологиях. Применение мультимедийного сопровождения лекций повышает эффективность и качество лекции, как вида учебной деятельности, инициирует полимодальность восприятия, повышая результативность приема учебной информации. Мультимедиа лекции имеют преимущества, к которым относятся: одновременное использование нескольких каналов восприятия, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств; предъявление учебного материала в систематизированном и структурированном виде; построение процесса получения знаний в последовательности, определяемой логикой предъявления учебной информации; визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов; обеспечение связи учебной информации с практикой путем демонстрации примеров в конкретной изучаемой среде.

Во втором педагогическом условии акцентируется внимание на *включении в процесс обучения информационных вопросов, задания которых разрабатываются в соответствии с 4-уровневыми тестами успешного усвоения и создающих базу для активизации операций мыслительной деятельности*. Предназначается для обеспечения реализации интеллектуально-деятельностного этапа формирования информационной компетентности, и обусловлено тем, что среди факторов, активно влияющих на процесс обучения будущего инженера, ведущая роль принадлежит сформированным приемам мыслительной деятельности, которые, став активными способами учебной деятельности, помога-

ют достигать новых уровней знаний в процессе профессионального становления.

Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач.

В нашем исследовании под учебной задачей мы понимаем ситуацию, требующую от будущего инженера мыслительных операций и практических действий, а решение задач, как конкретное проявление мыслительного процесса, включающего операции мыслительной деятельности (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, конкретизация).

Основной путь активизации операций мыслительной деятельности заключается в выполнении различных задач и заданий информационных вопросников, которые разрабатываются в соответствии с 4-уровневыми тестами успешного усвоения на материале изучаемой дисциплины. В процессе решения таких задач развивается умение будущих инженеров из множества разнообразных связей выделить нужную, объяснить ее значимость в данной ситуации, что гарантирует ему высокий темп переработки поступающей информации в условиях дефицита времени.

Третье педагогическое условие раскрывает необходимость *использования на ресурсных занятиях комплекса актуальных профессионально ориентированных задач, инициирующих практическое применение информации*. Обеспечивает реализацию профессионально-ориентированного этапа формирования информационной компетентности и обусловлено тем, что инженер в процессе своей деятельности решает задачи практического характера.

Под профессионально ориентированными задачами (ПОЗ) нами понимается некоторая абстрактная модель актуальной проблемной ситуации, возникающей в профессиональной деятельности и решаемой средствами информационных технологий. Решение задач с профессионально-ориен-

тированным содержанием не только средство реализации межпредметных связей, но и методологический подход, позволяющий продемонстрировать будущим инженерам возрастающее значение владения информационной компетентностью, как в учебной деятельности, так и в будущей конкретной профессиональной деятельности. Поскольку такие задачи решаются с помощью компьютеров, то возрастает заинтересованность в умении решать задачи с помощью вычислительной техники не только как средства, позволяющего проводить необходимые вычисления, но и как средства моделирования реальных производственных процессов.

Как показало исследование, решение ПОЗ целесообразно вводить в учебный процесс на ресурсных занятиях. Ресурсное занятие определяется как учебное занятие, которое ориентирует будущих инженеров на профессиональную деятельность и описывает содержательное взаимодействие знаний по информатике и специальных знаний. Методическая цель таких занятий – решение и исследование ПОЗ на основе рефлексии и коммуникаций, интеграции знаний по информатике, метрологии и специальных дисциплин, разработке их презентаций. Это способствует реализации профессионально-инженерной направленности в обучении будущих инженеров в вузе. Приобретаемый в вузе потенциал практического применения информации в будущем должен обеспечить профессиональную и личностную самоактуализацию, потребность в творческом подходе к решению профессиональных проблем.

Предметом профессиональной деятельности инженера является техника. Взаимодействие будущего инженера с техникой в своей основе является информационным процессом. Педагогические условия направлены на повышение действенности данного процесса, поэтому должны реализовываться в целостной совокупности, обеспечивая наиболее результативное функционирование структурно-функциональной модели формирования информа-

ционной компетентности будущего инженера в вузе.

Таким образом, структурно-функциональная модель формирования информационной компетентности будущих инженеров – искусственно созданная схема учебной деятельности, основанная на теоретических подходах (информационном, компетентностном, системном, деятельностном) и принципах (активности, гуманизации, комплексности, непрерывности, проектирования деятельности), включающая структурные компоненты (целевой, содержательный, функционально-организационный, оценочный), в процессе реализации которой формируется информационная компетентность будущего инженера в вузе.

Литература

1. *Габдреев, Р.В.* Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки / Р.В. Габдреев. – М.: Наука, 2001. – 167 с.
2. *Зиновкина, М.М.* Инженерное мышление (Теория и инновационные педагогические технологии): монография / М.М. Зиновкина. – М.: МГИУ, 1996. – 283 с.
3. *Крыштановская, О.В.* Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы / О.В. Крыштановская. – М.: Наука, 1989. – 144 с.
4. *Кабанова-Меллер, Е.Н.* Учебная деятельность и развивающее образование / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. *Литвинов, Б.В.* Основы инженерной деятельности: курс лекций / Б.В. Литвинов. – М.: Машиностроение, 2005. – 288 с.
6. *Мартынюк, И.О.* Инженер в зеркале времени / И.О. Мартынюк. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 159 с.
7. *Основы инженерной психологии: Учебник для технических вузов / Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин и др.; под ред. Б.Ф. Ломова.* – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Высш.шк., 1986. – 448 с.
8. *Поспелов, Н.Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Поспелов, И.П. Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
9. *Сбытов, В.Ф.* Инженер – ключевая фигура НТП / В.Ф. Сбытов. – М.: Экономика, 1989. – 174 с. ■

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА ТРЕНАЖЕРЕ

Д.Г. Корнеев

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональные ситуации, учебный тренажер.

Тренажер – это наземное моделирующее устройство для приобретения рабочих навыков в наиболее высокотехнологичных и ответственных областях профессиональной деятельности человека. Тренажеры, как модели технологических процессов, начали распространяться, когда появилась необходимость подготовки человека для работы на технически сложных средствах труда, требующих точных однотипных действий, например при нарезке резьбы на токарном станке.

Применение и эксплуатация человеком в своей профессиональной деятельности более сложных технических устройств потребовало создания учебных тренажеров, максимально приближенных к техническому оригиналу и реальной обстановке профессиональной деятельности. Только с развитием информационных технологий на основе персональных компьютеров стали получать широкое распространение учебные тренажеры в таких высокотехнологичных сферах профессиональной деятельности человека как космонавтика, авиация, атомная энергетика, водный транспорт, медицина и др.

Понятно, что тренажерные технологии возникли и получили наибольшее развитие в тех областях профессиональной деятельности человека, где обучение на реальных объектах невозможно в виду недопустимости совершения ошибок из-за возможных катастрофических последствий, а также дороговизны и длительности процесса подготовки.

Естественно, высокие технологии являются базовой характеристикой инновационного развития страны, что делает процесс подготовки специалистов для высокотехнологичных производств и транспорта

все более дорогим. Для контроля уровня компетентности специалиста приоритетом выступает тестирование и отработка профессиональных компетенций на учебных тренажерах.

Тренажерное обучение получило наибольшее развитие во всех экономически развитых странах. Научной разработкой и внедрением тренажеров занимаются крупные инновационные фирмы и научно-исследовательские центры по всему миру.

На примере профессиональной подготовки судоводителей, последующее развитие тренажерных обучающих систем предполагает создание тренажеров на основе динамических платформ для изменения положения человека в пространстве с целью более полной имитации реального движения судна по воде.

Тренажеры также являются дидактическим средством осуществления оценки сформированности профессиональных компетенций и их проявления в профессиональной деятельности. Применение тренажеров позволяет унифицировать нормативы оценки результатов обучения, подтвердить квалификацию специалистов и уровень освоения новых профессиональных компетенций. По сути, тренажеры позволяют создавать системы проверки и подтверждения не только базовых компетенций, полученных в процессе обучения или повышения квалификации, но и сопутствующих элементарных профессиональных навыков, которые и характеризуют степень профессионального мастерства специалиста в любой области высоких технологий.

На сегодняшний день в арсенале многих современных учебных центров и образовательных учреждений появилось принци-

пиально новое дидактическое техническое средство, имитирующие производственную среду, с помощью которого студент виртуально может выполнять конкретные производственные операции для отработки профессиональных навыков.

Традиционная методическая проблема организации учебного процесса заключается в том, что на каждом этапе внедрения каких либо учебных технических средств необходима подготовка преподавателей к их использованию. Компьютерные симулятивные технологии снимают все методические противоречия между компетенциями преподавателя и требованиями содержания профессиональной подготовки студентов при условии соблюдения определенных дидактических требований.

Сегодня компьютерные учебные симулятивные программы достаточно вариативны и сложны. Поэтому в число обязательных компетенций преподавателя должно войти умение квалифицированной работы с компьютером как обучающим техническим средством.

На примере судоводительского тренажера, позволяющего создавать виртуальное учебное пространство, можно сформулировать следующие требования, предъявляемые к учебной программе подготовки судоводителей на тренажере:

1. Визуализационная система тренажера должна воспроизводить окружающую обстановку водного пространства, береговую черту, навигационную обстановку, береговые объекты, различные атмосферные явления, эффекты видимости и освещенности.

2. В распоряжении преподавателя должна быть электронная библиотека судов различного класса, районов плавания (сложные участки рек, каналы, порты).

В таком дидактическом пространстве перед преподавателем стоит одна задача – сконструировать учебную ситуацию, разрешение которой предполагает формирование конкретной профессиональной компетенции.

Состав различных дидактических параметров может увеличиваться за счет введения более сложных условий выполнения профессиональной задачи. Это увеличивает количество и качество учебных ситуаций, что ещё более надежно позволяет формировать профессиональные компетенции будущего специалиста.

Аналогичное учебное виртуальное пространство можно разработать и для других сфер профессиональной деятельности человека, например – строительство. В качестве виртуального учебного пространства здесь может быть выбран строительный квартал или строительство дороги со своими особенностями грунта, подъездов, коммуникаций и т.д. В качестве переменных могут быть взяты – проектируемые здания, внутриквартальные коммуникации и т.д. Симулятивное выполнение строительных проектов позволит студентам виртуально ставить эксперименты и определять все положительные и отрицательные стороны различных строительных проектов.

Реальная учебная практика студентов строительных специальностей не позволяет моделировать различные критические ситуации. Профессиональные компетенции в строительстве приобретаются в течении длительного профессионального опыта, часто и не очень позитивного – учимся на опыте чрезвычайных ситуаций. В симулятивном варианте виртуальная практическая деятельность студентов позволяет формировать профессиональные компетенции в период обучения. Главное в использовании симулятивных технологий в учебном процессе заключается в том, что преподавателю не надо заниматься компьютерным программированием. Дидактическая функция преподавателя заключается в методически целенаправленном формировании конкретных профессиональных компетенций посредством конструирования виртуальных производственных ситуаций из готового набора различных элементов производственной деятельности инженера-строителя.

Конструирование занятий на конкретных профессиональных ситуациях возможно и дидактически целесообразно на четырех уровнях. Проиллюстрируем их на примере тренажерных занятий при подготовке судоводителя.

Уровень первый – простые типовые профессиональные ситуации. Процесс обучения предполагает отработку часто встречающихся профессиональных компетенций в таких ситуациях, как движение судна по заданному маршруту в условиях нормальной видимости, спокойной погоде и отсутствии других движущихся объектов. Это типовая рабочая ситуация в которой у студента формируются навыки обеспечения движения судна по прямому курсу, адекватной оценки команд капитана и точном их выполнении, правильной оценки показаний приборов и их соотношение с видимой окружающей обстановкой.

Уровень второй – сложные типовые ситуации. Это ситуации, к которым можно отнести профессиональные действия, требующие точных знаний и уверенных навыков в сложной навигационной обстановке. Например – движение судна по заданному маршруту с расхождением со встречными судами, обгоном попутных судов или движение с изменением курса и т.д. Данная ситуация требует от студента использования сформированных умений: развитый глазомер, оценка расстояний, определение местонахождения судна на акватории реки и его соотнесение с навигационными знаками и огнями. В такой ситуации студент должен развивать умение точно выполнять команды капитана по изменению маршрута, выдерживать допустимые расстояния до встречных и попутных объектов движения, понимать их сигналы, вести радиопереговоры с другими участниками движения и правильно на них реагировать.

Третий уровень – простая не типовая ситуация. К таковым можно отнести сложную типовую профессиональную ситуацию, к которой прибавляется неожиданный ма-

невр судна при ограниченной видимости, требующий активного использования всех навигационных систем, обеспечивающих безопасность плавания. В такой внештатной ситуации формируется ответственность судоводителя за обеспечение безопасности плавания (приобретается навык системной оценки особенностей управления судном в резко или внезапно меняющихся внешних условиях).

Уровень четвертый – классический. Это профессиональная судоводительская ситуация где используются сформированные компетенции. Например, студенту-судоводителю ставится задача осуществить на тренажере управление судном по конкретному маршруту от начала рейса до его завершения. В процессе выполнения упражнения на судоводительском тренажере задаются различные условия плавания (видимость, атмосферные осадки, волнение, ветер, интенсивное судоходство в районе плавания и т.д.).

Такая классификация профессиональных ситуаций позволит преподавателю-инструктору тренажерного обучения, во-первых, модулировать процесс обучения по логически связанным ситуациям, и, во-вторых, строить процесс формирования и развития профессиональных компетенций у студента-судоводителя в деятельности, переходя от простых умений и навыков к сложным.

Дидактический алгоритм структурирования профессиональных ситуаций на примере деятельности судоводителя можно применять и в других учебных профилях.

В сегодняшних экономических условиях, когда даже мелкий ремонт технически сложной системы может стать неразрешимой финансовой проблемой, цена ошибок оперативного персонала производств со сложным технологическим оборудованием многократно возрастает. Поэтому особую важность приобретает качественное обучение и постоянное поддержание готовности персонала действовать в сложных производственных ситуациях.

Тренажерное обучение позволяет не только сформировать моторно-рефлекторные навыки действий в сложных профессиональных ситуациях, но и наглядно показать физическую сущность процессов, протекающих в технически сложных системах и оборудовании. Компьютерное моделирование профессиональных ситуаций на тренажере может также оказать неоценимую помощь при анализе аварий путем проведения экспериментов по воспроизведению аварийной ситуации.

Можно выделить следующие типы компьютерных тренажеров:

1. Электронный экзаменатор. Это простейший программный продукт, основная функция которого – это замена живого экзаменатора в строго регламентированных областях (техника безопасности различных производств, правила дорожного движения и т.п.). Как правило, такой экзаменатор содержит набор билетов из нескольких вопросов, предлагаемых экзаменуемому в случайном порядке, и ряда неправильных и одного правильного ответа на каждый вопрос. В зависимости от сложности экзаменатора, он может обеспечивать также следующие возможности:

- показ рисунков в кадре вопроса;
- показ видеосюжетов в кадре вопроса;
- анализ ответа экзаменуемого в виде чисел и формул;
- предварительное обучение (показ правильных ответов);
- редактирование старых и создание новых вопросов.

2. Статические (или логико-динамические) тренажеры. Наиболее широко в этом классе распространены тренажеры по оперативным переключениям в электрических сетях. Основная особенность заключается в том, что в таких программах отсутствует физико-математическая модель процессов, происходящих в оборудовании, но показывается и проверяется определенный порядок действий. Порядок действий обычно жестко задается; в более сложных случаях предусматривают-

ся разветвления в цепочке действий, что обеспечивается логическими функциями (логико-динамическая модель). Главные недостатки:

– невозможность отклонения обучаемого от сколь угодно сложной, но все равно жестко заданной цепочки действий;

– трудность программирования динамических эффектов (даже простого изменения показаний приборов).

3. Динамические тренажеры. Имеют в своей основе математическую модель реальных физических процессов и потому наиболее полезны для качественного обучения персонала.

4. Пультные тренажеры. В них, кроме компьютера, присутствует аппаратная часть (например, копия реального пульта управления). На пульте могут быть представлены только основные приборы и органы управления (упрощенный тренажер), управление какой-либо частью, отдельной установкой (локальный тренажер); наконец, пульт может быть копией реального пульта управления (полномасштабный тренажер). Компьютер в данном случае заменяет реальный управляемый объект; здесь, как правило, требуется хорошая динамическая модель.

5. Современные компьютерные технологии (мультимедиа) позволяют создавать диалоговые обучающие программы и тренажеры, включающие компьютерную мультипликацию, аудио и видеотехнику. Как минимум, это усилит ощущение реальности при работе с тренажером и откроет новые возможности в процессе обучения.

Приведенная классификация помогает при выборе типа тренажера в зависимости от задач и целей обучения:

– для контроля усвоения по набору определенных правил (техника безопасности и т.п.) можно использовать простые экзаменаторы;

– для общего ознакомления с устройством и обучения определенному порядку действий можно использовать статические и логико-динамические тренажеры;

– для проведения экспериментов, изучения физических основ и способов функционирования устройств, для проблемного обучения, противоаварийных тренировок и анализа аварий следует использовать динамические тренажеры.

Учебный тренажер многократно превосходит по дидактическим возможностям все вместе взятые технические средства прошлых поколений. Таким образом, можно констатировать, что в распоряжении дидактики как профильного, так и профессионального обучения появилось принципиально новое техническое средство, которое комплексно заменяет все предыдущие (кинопроекторы, кодоскопы, видеомагнитофоны и др.). Именно в компьютерных тренажерных технологиях проявляется синергетический эффект в системе профессионального обучения.

Литература

1. *Недзельский, И.И.* Методологические аспекты выбора состава технических средств профессиональной подготовки корабельных специалистов / И.И. Недзельский, П.Г. Химич // Гироскопия и навигация. – 1995. – № 3.
2. *Недзельский, И.И.* Морские навигационные тренажеры: проблема выбора / И.И. Недзельский. – СПб: ГНЦ РФ-ЦНИИ «Электроприбор», 2002. – 220 с.
3. *Корнеев, Д.Г.* Судоводительский тренажер-имитатор как дидактическое средство обучения инженера-судоводителя: методические рекомендации / Д.Г. Корнеев. – Казань: ЦИТ, 2005.
4. *Корнеев Д.Г.* Подготовка судоводителя на тренажере: науч.-метод. изд. / Д.Г. Корнеев. – Чебоксары: Изд-во ЧПУ им. И.Я. Яковлева, 2007.
5. *Нефедов В.В.* Психолого-педагогические аспекты управления коллективами и судами на водном транспорте / В.В. Нефедов. – Н. Новгород, 2001. ■

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н.М. Золотарева

Ключевые слова: компетентностный подход, стандартизация в высшем профессиональном образовании, проектирование основных образовательных программ, принцип преемственности.

Необходимость *обеспечения соответствия* действующих в вузах основных образовательных программ (далее ООП) требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) актуализирует вопрос о степени кардинальности необходимых преобразований.

Особенность нового поколения ООП состоит в реализации идей *компетентностного подхода*, акцентирующего внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Присущий компетентностному подходу *перенос акцента* с преподавателя и содержания дисциплины (так называемый «подход, сфокусированный на преподавателе») на студента и ожидаемые результаты образования («подход, сфокусированный на студенте») является проявлением существенного *усиления направленности образовательного процесса на студента* как отражение важнейшей из мировых тенденций в развитии высшего образования.

Компетентностный подход для российской высшей школы не является принципиально новым. Он представляет развитие системно-деятельностного подхода к проектированию квалификационных требований к выпускникам вузов, который освоен отечественной высшей школой и ее учебно-методическими объединениями уже с конца 80-х годов XX-го столетия и получил реализацию в квалификационных характеристиках выпускников вузов и государственных образовательных стандартов

высшего профессионального образования (далее ГОС ВПО) первого и второго поколений. В определенной мере применение системно-деятельностного подхода несло в себе тенденцию к интеграции, междисциплинарности.

Преемственность подходов (компетентностный – системно-деятельностный) определяет соответствующий ведущий принцип проектирования нового поколения ООП, – *принцип преемственности*, – согласно которому ООП не разрабатывается «с нуля»: действующая ООП «перенастраивается» в соответствии с новым компетентностным форматом ФГОС ВПО, при этом максимально преемственно используется весь нормативный и учебно-методический материал, наработанный в вузе за предыдущие годы подготовки по направлению (специальности) в соответствии с ГОС ВПО первого и второго поколений. Данный принцип позволяет максимально бережно сохранить все лучшие традиции в подготовке специалистов в вузах. В ходе данной «перенастройки» происходит системная модернизация целевых, содержательных и технологических характеристик ООП, а также механизмов обеспечения ее качества.

При проектировании нового поколения ООП целесообразно, наряду с преемственностью, реализовывать еще ряд принципов: итерационность, «от простого к сложному», сопряженность проектирования программных документов [2; с.11] (в конце статьи будет приведена их краткая характеристика).

Обеспечению принципа преемственности способствует соотнесение «требований к результатам освоения основных обра-

зовательных программ» (из ФГОС ВПО) с задачами профессиональной деятельности выпускника (из раздела «квалификационные характеристики») и содержанием раздела «квалификационные требования» и требованиями к профессиональной подготовленности (из ГОС ВПО второго поколения) с позиции сопряженности. Такой анализ позволяет выделить три группы требований к выпускнику (компетенций) и, соответственно, три стратегии в проектировании программных документов в ООП нового поколения.

К первой группе компетенций могут быть отнесены те, что имеют высокую степень сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «*преемственного переноса*» соответствующих дисциплин, а также обеспечивающих методических материалов из действующей ООП.

К данной группе компетенций, прежде всего, относятся профессиональные компетенции, так как они являются отражением задач профессиональной деятельности. Обработка результатов подобного анализа, проведенного представителями базовых вузов учебно-методических объединений вузов России (УМО)¹, показала, что в среднем порядка 55% профессиональных компетенций (от общего числа профессиональных компетенций в конкретном ФГОС ВПО) отнесены к первой группе. По ряду направлений подготовки это процентное соотношение больше (например, в ФГОС ВПО по направлению «Электротехника, электромеханика и электротехнологии» 94% профессиональных компетенций имеют высокую степень сопряженности, а по направлению «Педагогическое образование» – 84%), по некоторым – меньше

(например, в ФГОС ВПО по направлениям «Социальная работа» и «Агрономия» профессиональные компетенции такого рода составляют всего 2%). Из общекультурных компетенций в среднем только 8% отнесены к первой группе. В качестве примера формулировки компетенции первой группы можно привести профессиональную компетенцию «Способность организовать технологическую подготовку производства приборных систем различного назначения и принципа действия», которая имеет высокую степень сопряженности с задачей профессиональной деятельности из ГОС ВПО второго поколения «Организация технологической подготовки производства приборных систем различного назначения и принципа действия».

Вторая группа – компетенции, которые имеющие среднюю степень сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «*дополнительного осмысления и модификации*» дисциплин и методических материалов, переносимых из действующей ООП. К данной группе компетенций относятся как профессиональные, так и общекультурные компетенции. По результатам обработки аналитических заданий актива базовых вузов УМО доля компетенций данной группы составляет в среднем 30% для профессиональных компетенций и 33% для общекультурных. Присутствие в данной группе профессиональных компетенция связано, прежде всего, с тем, что при написании профессиональных компетенций ряд требований к выпускникам, зафиксированных в ГОС ВПО второго поколения, претерпели уточнение, были переформулированы либо расширены или сокращены. Присутствие же в данной группе общекультурных компетенций

¹ Проведение подобного анализа выступало одним из заданий Специализированной подготовки актива базовых вузов УМО, которая была организована Президиумом Координационного совета УМО и НМС высшей школы совместно с Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов в 2009 г.

свидетельствует о том, что подобного рода требования уже присутствовали в предыдущих образовательных стандартах, только они не были выделены явно как отдельная категория требований.

Например, элемент общекультурной компетенции «Владеть культурой мышления, обобщать и *анализировать* информацию, ставить цель и выбрать пути ее достижения» был уже зафиксирован в квалификационном требовании «Осуществляет сбор, обработку, *анализ* и систематизацию научно – технической информации по теме (заданию)».

Наконец, третья группа компетенций характеризуется отсутствием сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «достройки» соответствующими дисциплинами или прочими организационно-педагогическими средствами формирования данных компетенций, а также разработки соответствующего методического обеспечения.

По результатам обработки аналитических заданий актива базовых вузов УМО доля компетенций третьей группы составляет в среднем 11% для профессиональных компетенций и 48% для общекультурных. Присутствие профессиональных компетенций в данной группе связано с развитием профессиональной сферы деятельности выпускника ООП, расширением спектра профессиональных требований, а также преобразованием программ подготовки специалиста в двухуровневые программы. Присутствие общекультурных компетенций в данной группе связано с тем, что в ФГОС ВПО требования такого рода (не зависящие напрямую от специфики профессиональной деятельности, а направленные на повышение личной и социальной эффективности выпускника) впервые зафиксированы в образовательном стандарте как нормы качества образования.

Например, общекультурная компетенция «Самостоятельно приобретать новые

знания, используя современные образовательные и информационные технологии» в ФГОС ВПО по направлению «Металлургия» (бакалавриат) зафиксирована впервые и является отражением общемировой стратегии образования на протяжении всей жизни.

Таким образом, реализация принципа преемственности требует серьезной аналитической работы педагогического коллектива по выделению стратегических линий развития ООП: для каких компетенций можно реализовать стратегию преемственного переноса, для каких компетенций – дополнительного осмысления и модификации, а для каких – стратегию достройки.

Вторым «аналитическим инструментом» обеспечения принципа преемственности является сохранение сложившейся социальной роли ООП, имеющих особенностей научно-педагогических/творческих школ вуза.

Для этого можно проанализировать состав компетенций, зафиксированных в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы в ФГОС ВПО и дополнить его, либо конкретизировать с учетом региональных и вузовских особенностей, а также особенностей научно-педагогических/творческих школ вуза.

Например, в Московском государственном университете путей сообщения по итогам анализа компетенций из ФГОС ВПО представители научных школ («Строительная механика вагонов», «Динамика вагона и его взаимодействие с железнодорожным путем» и «Организация вагоноремонтного производства и повышение технического уровня производственных систем») сформулировали по одной дополнительной профессиональной компетенции для выпускников вуза, отражающих специфику, уникальность их подготовки.

В заключении кратко охарактеризует оставшиеся принципы проектирования ООП.

Принцип итерационности в проектировании основных программных документов

ООП сопряжен с предыдущим (принципом преемственности) и обеспечивает «мягкое», непрерывное и преемственное развитие как ООП вуза, так и самого проектного коллектива, осваивающего новую терминологию, новые подходы, а также осмысливающего имеющийся опыт «на новом эволюционном витке».

Для реализации данного принципа рекомендуется постепенно повышать сложность работ: от «минимального формата» (учебный план, календарный график учебного процесса, пакет рабочих программ учебных дисциплин и практик, программа итоговой государственной аттестации выпускников), до «продвинутого формата» (включает более полный комплект программных документов) и далее к разработке документов и материалов ресурсного обеспечения реализации ООП ВПО вуза [3; с.3-6; 16-17]. Количество итераций в улучшении ООП и зависит от приобретенного опыта и квалификации проектного коллектива.

Принцип «от простого к сложному» в освоении технологий проектирования выступает поддерживающим по отношению к принципу итерационности и реализуется посредством последовательного освоения проектным коллективом подходов к проектированию основных программных документов ООП ВПО. Этот принцип реализуется, во-первых, посредством проведения в вузах специализированных внутривузовских семинаров для проектных коллективов, и, во-вторых, последовательным переходом от разработки ООП «минимального» формата к «продвинутому» формату.

Принцип сопряженности проектирования основных программных документов ООП ВПО предполагает, что параллельно и во взаимодействии проектируются основные программные документы интегрирующего характера, обеспечивающие

целостность ООП (паспорта и программы формирования компетенций, компетентностно-ориентированный учебный план, сквозная программа промежуточных комплексных аттестаций студентов, программа итоговых комплексных испытаний (итоговой аттестации), сквозная программа наддисциплинарного курса для студентов по освоению ООП), и дисциплинарно-модульные программные документы ООП (рабочие программы учебных дисциплин, практик, НИР) (рекомендации по структуре и содержанию программных документов приведены в [2, 3]).

Литература

1. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 126 с.
2. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов: Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 22 с.
3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС вузов России, 2009. – 80 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЖУРНАЛИСТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Е.Ю. Тучкова

Ключевые слова: лингвокоммуникативная культура, стратегическая компетентность, коммуникативный подход к обучению, языковые стратегии обучения.

Социальный заказ состоит в подготовке людей, способных к общению на иностранном языке, для чего требуется более глубокий анализ общения как сферы человеческой деятельности. Таким образом, коммуникативность стала одним из ведущих принципов обучения. В зарубежной методике цель коммуникативного подхода к изучению иностранного языка определяется как овладение коммуникативной компетенцией.

Понятие коммуникативная культура трактуется как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Очевидно, что коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности, культуру ее жизненного самоопределения [2].

Рассматривая процесс саморазвития конкурентноспособности студента-журналиста, Ю.В. Андреева определила его, как интегральную характеристику стремлений и способностей студента, с одной стороны, позитивных изменений его самости: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самоорганизации, самореализации, а с другой – ориентацию на самосовершенствование тех личностных и

профессиональных качеств, которые способствуют росту его конкурентоспособности как начинающего журналиста [1].

Среди факторов, способствующих развитию возможностей личности будущего журналиста и специалиста по связям с общественностью, необходимо выделить лингвокоммуникативную культуру, без достаточной сформированности которой нельзя говорить о полноценности профессиональной готовности специалистов.

Лингвокоммуникативная культура – есть базовое интегральное личностное образование, способствующее развитию возможностей личности, позволяющее реализовать основные функции университетского образования в учебном процессе. [3, с.3]

Лингвокоммуникативная культура будущего журналиста, а также специалиста по связям с общественностью включает и определенные особенности мышления: открытость (ряд решений одной и той же задачи), гибкость, нестандартность ассоциативного ряда, развитость внутреннего плана действий.

Все эти особенности мышления определяют умение студента-журналиста и PR-специалиста видеть и ставить проблемы, то есть его творческий потенциал; свободное владение речью, что предполагает наличие большого запаса слов, образность и правильность речи; точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами; умение выделять из ус-

лышанного существо дела; корректную постановку вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания.

В процессе изучения педагогических условий формирования лингвокоммуникативной культуры студентов-журналистов и специалистов по связям с общественностью, нами были выделены языковые стратегии обучения.

В своей статье К. Вайнштейн и Р. Майер дали широкое определение стратегий обучения как « образцы поведения и мыслей, используемые обучаемым в процессе обучения», которые «направлены на воздействие на процесс кодировки информации» [12, с.315–327]. Позже Р.Майер более предметно определил стратегии обучения как «образцы поведения обучаемого, направленные на процесс усвоения информации». Эти ранние определения, взятые из образовательной литературы, отражают истоки обучающих стратегий в когнитивной науке и безусловно соглашаются с мыслью о том, что учащиеся перерабатывают информацию, а процесс обучения включает данный процесс переработки. Таким образом, совершенно очевидно, что стратегии обучения всегда являются частью процесса обучения, независимо от его содержания и контекста, а также от того, происходит ли обучение в традиционном классе или в условиях менее формального окружения.

В контексте обучения иностранным языкам, разными исследователями использовались разные определения обучающим стратегиям. Так, Э. Тарон определила языковые обучающие стратегии как попытку развить лингвистическую и социолингвистическую компетенцию в изучаемом языке [10, с.61–74]. Дж. Рубин позже отмечала, что это «стратегии, имеющие влияние на развитие конструируемой студентом языковой системы и непосредственно влияющие на процесс обучения» [9, с.15–29]. В своем определяющем исследовании Дж. О'Маллей и А. Чамот дали опре-

деление образовательным стратегиям как «особенным соображениям или поведением, которые используются индивидуумом для понимания, изучения или сохранения новой информации» [7, с.112]. Наконец, Р. Оксфорд приводит практические примеры языковых стратегий обучения (в процессе обучения студенты просматривают американские мыльные оперы, пытаются угадать значение новых выражений и предугадывая дальнейшее развитие сюжета), и дает следующее определение: языковые стратегии обучения – это особые действия, поведенческие реакции, шаги или техники, которые студенты (часто намеренно) используют для улучшения своих навыков в изучении языка [6, с.18–22]. Эти стратегии могут способствовать индивидуализации, хранению, воспроизводству и использованию нового языка. Языковые стратегии обучения – это инструменты для самостоятельного воздействия на развитие коммуникативных способностей.

В приведенных определениях прослеживаются определенные изменения в подходах к проблеме: от более раннего акцента на собственно продукте языковых обучающих стратегий (лингвистической или социолингвистической компетенции) к большему вниманию к процессам и характеристикам языковых обучающих стратегий. В то же время, необходимо отметить, что языковые стратегии обучения отличны от стиля обучения, под которым Р.Оксфорд понимает «естественный, привычный и предпочтительный способ восприятия, переработки и воспроизводства новой информации и навыков», хотя связь последнего с предпочитаемыми языковыми стратегиями очевидна [5, с.120].

Несмотря на разницу в терминах, существуют базовые характеристики языковых стратегий обучения, раскрывающие их сущность. В первую очередь, это явления, порождаемые самим студентом, иначе говоря, это шаги, предпринимаемые обучаемым на пути его изучения иностранного языка. Во-вторых, языковые стратегии обу-

чения улучшают эффективность процесса обучения и помогают развить языковую компетентность, что находит свое отражение в навыках говорения, чтения, аудирования или письма. Далее, языковые стратегии могут быть видимыми (поведение, поступки, техники и др.) и невидимыми (мыслительные процессы). Наконец, языковые стратегии обучения включают в себя информацию и память (грамматические правила, знание вокабуляра и др.)

Гораздо более упорная дискуссия существует относительно указанных далее аспектов языковых обучающих стратегий. Р. Оксфорд, а также А. Венден и Дж. Рубин отмечают, что со стороны обучаемого существует потребность в контроле и автономии обучения посредством языковых обучающих стратегий [9, с.15–29]. П.Скеан настаивает, что только осознаваемые стратегии являются образовательными, и что обучаемый должен иметь право выбора [11, с.73–99]. Из дискуссии П. Скеана и Э. Пирсона следует, что непосредственно связанной со стратегией целью является возможность перехода стратегии с одного языка или языкового навыка на другой [8, с.173–178]. Р.Оксфорд суммирует свои представления о языковых обучающих стратегиях, выделяя ключевые характеристики из которых следует, что языковая образовательная стратегия:

- *позволяет найти индивидуальный подход к изучению языка;*
- *расширяет роль учителя языка;*
- *является проблемно-ориентированной;*
- *включает многие, не только когнитивные аспекты;*
- *может быть предметом обучения;*
- *является гибкой;*
- *находится под воздействием множества факторов* [5, с.167–173].

Внутри коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков лежит ключевая цель развития коммуникативной компетенции студента, и языковые обучающие стратегии могут помочь в ее дости-

жении. После того, как многие зарубежные авторы признали важность коммуникативных стратегий как главных аспектов стратегической (и, таким образом, коммуникативной) компетенции, появился целый ряд работ, посвященных коммуникативным стратегиям в преподавании иностранных языков. Существует, однако, важная разница между коммуникативными и языковыми стратегиями обучения. Первая используется говорящими сознательно и намеренно для решения проблем коммуникации. Термин языковых обучающих стратегий используется в более широком смысле в отношении всех стратегий, применяемых студентом при изучении языка. Таким образом, коммуникативные стратегии являются лишь одним из видов языковых обучающих стратегий [4, с.22–28]. В этом ключе понимание языковых обучающих стратегий всеми преподавателями, которые ставят своей целью развитие коммуникативной компетенции своих студентов, является решающим, так как они являются инструментами активного, индивидуализированного и направленного на обучаемого воздействия., необходимого для развития коммуникативной компетенции.

Существуют сотни различных, часто взаимосвязанных языковых стратегий. Не останавливаясь здесь на полном списке, можно воспользоваться систематизацией Р.Оксфорд, которая предложила различать между прямыми стратегиями (direct LLS), которые непосредственно включают иностранный язык, и непрямыми (indirect LLS) стратегиями, которые «не включают субъектный вопрос сами по себе, но, тем не менее, являются необходимыми для процесса изучения языка» [5, с.170]. Далее, каждое из этих широких направлений разделяется на группы. Например, Р.Оксфорд выделяет три основные группы прямых стратегий. Стратегии памяти помогают внести информацию в долговременную память и затем извлечь ее в случае необходимости для коммуникации. Когнитивные стратегии используются для формирования и реви-

зии внутренних мыслительных моделей, а также получения и воспроизводства сообщений на изучаемом языке. Компенсаторные стратегии требуются для преодоления пробелов в знаниях изучаемого языка. Р. Оксфорд также выделяет три типа не-прямых стратегий:

Метакогнитивные стратегии помогают обучающимся осуществлять контроль исполнения через планирование, организацию, целеполагание и оценку своего процесса обучения.

Аффективные стратегии помогают контролировать чувства, мотивацию и отношение к обучению.

Социальные стратегии служат взаимодействию с другими, часто в ситуации дискурса.

Приводя пример практического применения языковых обучающих стратегий, предлагается остановиться на социальных языковых обучающих стратегиях, которые Р. Оксфорд приводит среди не-прямых стратегий [5, с.170–171]. Отмечаются три типа социальных языковых стратегий: опрос участников коммуникации, взаимодействие с участниками коммуникации, взаимодействие участников коммуникации. Ниже приведены предлагаемые примеры языковых стратегий для каждой из категорий:

Опрос:

1. Опрос с целью уточнения или подтверждения информации.
2. Опрос с целью исправления информации.

Взаимодействие:

1. Взаимодействие с обучающимися того же уровня.
2. Взаимодействие с продвинутыми пользователями языка.

Взаимоизучение:

1. Развитие культурного взаимопонимания.
2. Осознание мыслей и чувств других участников коммуникации.

В каждой из категорий учитель может выбрать конкретную стратегию. В разделе «опрос» студенты могут задавать конкрет-

ные вопросы, вроде: «Вы считаете, что...?», «Вы имели в виду, что...», или «Вы сказали, что...?», с целью уточнить или подтвердить услышанное ими понятие.

Здесь необходимо отметить, что языковые обучающие стратегии взаимосвязаны и поэтому могут обеспечить взаимную поддержку. В вышеприведенном примере с социальными стратегиями, например, студент может задать вопрос своим партнерам, тем самым, взаимодействуя с ними. Получив же ответ, он развивает некоторым образом свою культурную осведомленность, или глубже осознает мысли и чувства партнера или учителя. Полученные в данном опыте знания тот же студент может опробовать на практике с применением прямых когнитивных стратегий, например, применив их в беседе. Таким образом, взаимосвязанность языковых обучающих стратегий становится очевидной.

Опыт автора в применении языковых стратегий обучения при работе с будущими журналистами и специалистами по связям с общественностью показал, что наилучшие результаты демонстрируют студенты, которые используют языковые стратегии обучения индивидуально, т.е. применяют их сообразно своим личностным, мотивационным и познавательным характеристикам. Задача преподавателя познакомить студентов с возможностями языковых стратегий обучения. Изучение обучающего контекста, включая собственно студентов, учебный материал и применяемые методики, крайне важно. Тренируя студентов в применении обучающих стратегий, учитель должен представлять себе индивидуальные особенности каждого, их интересы, мотивацию к изучению языка, стили обучения (т.е. личные техники, применяемые студентом для изучения языка). Например, наблюдая за поведением студентов, можно заметить, какие из обучающих стратегий уже применяются на практике. Т.е. обращаются ли студенты за разъяснением, подтверждением, исправлением информации; общаются ли студенты

с другими участниками группы или предпочитают преимущественно обращаться к учителю. Помимо наблюдения, необходимо использовать анкету-вопросник, которую студенты заполняют в начале курса и которая содержит информацию о них как об участниках процесса обучения. Неформальные беседы со студентами до или после занятий могут также дать дополнительную информацию о студентах, целях, которые они перед собой ставят, мотивации, применяемых обучающих стратегиях и понимании конкретного курса.

Литература

1. *Андреева, Ю.В.* Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю.В. Андреева. – Казань, 2006.
2. *Ксенофонтова, А.Н.* Проблемы речевой деятельности в педагогическом процессе: учебное пособие к спецкурсу / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург, 1995.
3. *Темкина, В.Л.* Опыт конструирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета в образовательном процессе: метод. рекомендации / В.Л. Темкина. – Оренбург, 2000.
4. *Chamot, A., & O'Malley, M.* Implementing the cognitive academic language learning approach. – 1996
5. *Oxford, R.* Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives.
6. *Oxford, R.* Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions // TESOL Journal. – 1992/1993
7. *O'Malley, J.M., & Chamot, A.* Learning Strategies in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
8. *Pearson, E.* Learner strategies and learner interviews // ELT Journal. – 1988.
9. *Rubin, J.* Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology / In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* // Englewood Cliffs. – NJ: Prentice Hall, 1987.
10. *Tarone, E.* Some thoughts on the notion of 'communication strategy' / In C. Faerch & G. Kasper (Eds.)// *Strategies in Interlanguage Communication*. – London: Longman, 1983.
11. *Skehan, P.* Language learning strategies /P.Skehan (Chapter 5). *Individual Differences in Second-Language Learning*. – London: Edward Arnold, 1989.
12. *Weinstein, C., & Mayer, R.* The teaching of learning strategies/ In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition. – New York: Macmillan, 1986. ■

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.З. Эльдерова

Ключевые слова: культура, творческие способности, творчество, творческий потенциал.

Из всех традиций, передаваемых из поколения в поколение, важнейшими всё более становятся педагогические. Много сейчас говорят о возрождении национальных, народных традиций, и эти разговоры не будут иметь под собой основы, если не обратиться к педагогическим традициям, ибо именно они и являются сердцевинной, ядром, стержнем всей и всякой культуры. Развитие, подъем культуры надо начинать с создания благоприятных условий для возрождения традиционной культуры воспитания, что является началом всех начал. В основе всякой культуры – традиционная культура воспитания, в самом зачаточном, примитивном виде, появившаяся исторически миллион лет назад – вместе с матерью. Педагогика в контексте общечеловеческой культуры так же вечна, как и воспитание, ибо воспитание само и есть практическая педагогика.

Говоря о взаимодействии традиционности и современности в воспитании (образовании), мы обращаемся к многообразным словосочетаниям, несущим терминологическую нагрузку: народная педагогика, традиционная педагогика, житейская, неформальная педагогика, устная педагогическая мудрость, мудрость воспитания, обыденная педагогика, фольклорная педагогика, народная педагогическая культура, традиционная культура воспитания... Свои акценты и оттенки имеются в каждом из выражений, объем понятий оказывается неодинаковым. Однако в каждом случае имеет место совпадение большей или меньшей территории явления. Самое же главное – определение понятием «культура» (*cultura* – лат.) для характеристики педагогических явлений оказывается в высшей степени продуктивным, ибо само слово в первоначальном значении несло

на себе исключительно педагогическую нагрузку: возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание [3].

Каждое новое поколение должно подниматься на более высокий уровень образованности и общей культуры профессиональной квалификации, таков закон социального прогресса.

Сегодня мы с уверенностью говорим, что каждый нормальный ребенок рождается с врожденными творческими способностями. Но творческими людьми вырастают только те дети, условия воспитания которых позволили развить эти способности. В настоящее время ясно, что национальная культура, традиционные виды труда формируют у детей духовность, отзывчивость, чувство сопричастности со своим народом.

В условиях целенаправленного обучения и воспитания декоративно-прикладное искусство, в частности, ковроткачество, побуждает подростков к сознательности, вызывает у них волевое напряжение и эмоциональный подъем, а без воздействия на чувства невозможно воспитание убежденности человека и личности. Это тем более важно, что эмоциональная выразительность декоративно-прикладного искусства доходчива и имеет большое значение для трудового и эстетического воспитания, профессионального становления личности. Практическая значимость кружковой работы состоит в том, что результаты направлены на сохранение живого наследия народа.

Правильно поставленное обучение развивает в воспитанниках и жажду новых полезных знаний, и жажду деятельности. Это, по К.Д. Ушинскому, две стороны, единого процесса обучения [7].

Самоактуализация выражает интеллектуальную, эмоциональную и волевою готовность (стремление) человека реализо-

вывать свои возможности наиболее полно, в соответствии со своими способностями.

С позиций педагогики, по мнению Б.С. Гершунского, жизненная самореализация личности может быть рассмотрена в качестве цели образования.

Условиями развития творческой активности являются доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности обучающегося и творческий характер учебно-познавательной деятельности. Первое условие выполняется, если усилия педагога и обучающегося направлены на развитие внутренних мотивов познавательной деятельности, которые активизируют умственные и, взаимодействуя с ними, стимулируют выход за рамки заданного. Второе условие обеспечивается нацеленностью участников процесса обучения на творчество. Тогда обязательные репродуктивные действия являются частью собственно творческого процесса. А последний в обучении понимается не только как освоение механизмов деятельности, но и как процесс формирования необходимых для творчества личностных качеств.

В нашем исследовании в понятийных аппаратах особо следует задействовать «творческую деятельность», как феномен, реализующий творчество, креативность, потенциал, творческий потенциал, творческую активность. Надо признать, что творческая активность проявляется и реализуется в творческой деятельности: если активность – качественная характеристика личности, то деятельность – деятельная характеристика личности, реализующая интенсивность в конкретных действиях (делах, поступках и др.)

Серьезным стимулом в творческой деятельности служит проблемная ситуация, которая не решается традиционными, стереотипными примерами (способами, методами). Оригинальный продукт творческой деятельности может получиться в результате формирования нестандартной гипотезы, рассмотрения нестереотипных взаимодействий проблемной ситуации.

Реальными предпосылками творческой активности является гибкость мышления (способность вариативно варьировать способы решения), критичность (умение своевременно отказаться от непродуктивных стратегических попыток), способность комбинировать понятия (сближать их, как бы сцеплять), цельности восприятия и др. [4].

Массовая постановка проблемы творческого потенциала личности школьника вполне правомерна и закономерна: задатки творческих способностей присущи любому человеку, любому нормальному ребенку.

Подчеркивая, что задатки творческих способностей присущи любому нормальному ребенку, необходимо иметь в виду разный уровень способности к проявлению творческой активности. Что касается «нормальности ребенка», вопрос этот не так прост, как сначала может показаться: слепые музыканты на уровне высочайшего проявления таланта, дети с неполноценными конечностями, проявляющими невероятные способности в творческих умениях в рукоделии, дети-инвалиды, превосходящие в спортивных достижениях детей здоровых и т.д. Словом, при широком взгляде на исследуемую нами проблему, она оказывается чрезвычайно актуальной во многих аспектах. К какой группе повышенного творческого потенциала отнести, например, незаурядную личность слепо-немого А.В. Суворова, доктора наук в трех областях, великолепного поэта, автора книг, известных во многих странах? Что сделал с ним, какую работу провел выдающийся философ нашего времени Э.В. Ильенков, каких успехов он добился бы с учащимися несколько другой категории? А если его методику трансформировано, в творческой переработке перенести в массовую практику?

Проявление творческого потенциала варьирует от крупных и ярких талантов до скромных и малозначительных. В то же время сущность творческого процесса и характер творческой деятельности приблизительно одинаков для всех. Разница – в

конкретном материале творчества, масштабах достижений, их общественной значимости.

При традиционных формах обучения учащиеся, приобретая и усваивая в учебном процессе необходимую некоторую информацию, становятся способными воспроизводить указанные им способы выполнения заданий, доказательства теории и т.п. однако оказываются не в состоянии принимать участие в настоящей творческой деятельности, предполагающей участие в поиске пути решения поставленной проблемы и, следовательно, не оказываются в состоянии приобрести опыт такого подлинного творческого поиска. Чем больше предстоящая решению проблема отличается от знакомой (ранее рассматривается, решенной), тем труднее для ученика сам процесс поиска, если у ученика нет предварительного специального опыта. В тоже время, чем труднее этот процесс поиска, тем он носит более творческий характер, соответственно поиск приобретает по-настоящему форму творческой деятельности, в которой ученик имеет возможность проявить подлинную творческую активность [5].

Следует иметь в виду, что для решения ряда проблем приходится рассмотреть традиционные (быть может, уже известные, общественные) пути под совершенно новым, чаще всего неожиданным углом зрения.

В то же время надо иметь в виду, что знание знакомого пути не гарантирует нахождение того нового угла зрения, призванного обеспечить реализацию творческого потенциала в процессе конкретного исследования (решения) проблемы, задачи, вопроса. Подобная способность, развивающая творческий потенциал, приобретается только в процессе практического опыта.

Формирование творческого опыта (творческой активности, деятельности, реализации творческого потенциала) требует конструирования особых, целенаправленных педагогических ситуаций, которые создают необходимые условия для

творческого решения или даже для просто творческого подхода к решению поставленной проблемы.

В народной педагогике в развитии творческого потенциала школьников значительное место занимает вовлечение его в практическую деятельность. Здесь явно наблюдается неразрывность между словесным объяснением и самим процессом труда, так как результат деятельности материализовался в изготовлении предметов.

В трудовом народе испокон веков выработался свой, самобытный нравственный уклад, своя духовная культура. У всех народов было много обычаев и традиций, облагораживающих жизнь народа. Они проявились и в отношении к природе, и в поэзии земледельческого труда, и в устном народном творчестве, и в удивительных народных ремеслах, и в красоте одежды, и в прославленных законах гостеприимства, и в добрых обычаях хорошего тона и правилах приличия [1].

В народной педагогике методика трудового воспитания является сложной и многосторонней. Она включает в себя как методы приобщения к труду, так и формы организации трудового участия детей. Эта методика решает задачу не только психологической, но и моральной подготовки молодежи к труду [7].

В педагогических традициях отражается исторический путь, пройденный народом. В национальных традициях каждого народа есть то, что объединяет и сплачивает народы разных национальностей.

Прикладное творчество связывает язык и действие, поэтому оно преодолевает языковые барьеры между народами. Это дает возможность школам и внешкольным учреждениям обмениваться технологиями обучения детей прикладным видам искусства. Если дети с малых лет начинают знакомиться с физическими свойствами дерева, металла, кожи, тканей, что, естественно, происходит в испытании инструментом – ножом, ножницами, иглой, ткацким станком и так далее, то в процессе ручного

труда у этих детей развивается глазомер, тактильные ощущения, обоняние, слух.

Обучение традиционным видам прикладного творчества включает в себя все познавательные процессы человека: ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, наблюдение, мышление, речь. Особую тональность приобретают исследования значимости влияния занятий прикладным творчеством на профессиональное становление личности.

Социальная интеграция, т.е. полноценное включение индивида в общество, в существующую систему межличностных отношений, является конечной целью учебно-воспитательного процесса. Образовательное учреждение выступает той развивающей средой, где происходит формирование творческого потенциала детей.

Именно всестороннее развитие детей, актуализация заложенных в них природой способностей и задатков позволит личности занять достойное место в обществе.

Современная школа испытывает острую необходимость в обосновании и разработке теоретико-методических аспектов и адекватном технологическом обеспечении процесса развития творческого потенциала личности.

Поэтому выбор нашего исследования – развитие творческого потенциала личности средствами декоративно-прикладного искусства. Мы работаем над данной тематикой с 1996 г. Базой развития творческого потенциала детей являются МОУ Кетченеровская гимназия им. Х.Косиева, Троицкая гимназия, объединение ковроделия в культурном центре «Сойлын Зеер» РК.

Творчество – это особый вид человеческой деятельности, для нее характерны: наличие благоприятных условий, личные качества, оригинальность результата, умение познавать новизну.

Создание нового предопределяется уровнем развития творческого потенциала личности. Учеными (В.И. Андреев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин) выявлена его связь со способностями,

которые представляют собой совокупность общих и специфических качеств личности. Эти способности обнаруживаются не столько в конкретных знаниях, навыках и умениях, сколько в реальной эвристической, созидательной деятельности, которая требует напряжения и выявления всех человеческих сил [2].

К творческим способностям относятся: оригинальный художественный замысел; самостоятельная реализация – создание нового произведения, имеющего ценность и социокультурную значимость; адекватная оценка результата творческой деятельности. Как известно, творческие способности лежат в основе любой креативной деятельности, как фундамент для развития творческого потенциала.

Сущностные характеристики творческого потенциала и взаимосвязь с творческой деятельностью, а также с творческими способностями, позволяют выделить его структурные компоненты.

Мотивационно-целевой компонент отражает отношение личности к деятельности (цель, интерес, мотивы). Это наличие интереса у ученика к определенному виду деятельности, потребность создавать творческие произведения и осознание этого, стремление приобретать общие и специальные знания.

Содержательный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, а также полученных на занятиях и во время практической деятельности, сведениях о целях, задачах, содержании, методах и приемах организации творческой деятельности.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации творческой деятельности. Он включает способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности: общетрудовые, технические, специальные. Этот компонент направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент включает: внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку творческой деятельности и ее результатов. Оценку своих возможностей и уровня притязаний в творчестве, определение оптимальных методов и приемов работы на основе собственного опыта.

Поэтому творческий потенциал – это сложное личностно-деятельностное образование, которое включает мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

В отличие от современных образовательных программ, в формировании у ребенка креативного подхода к жизни, к повседневной реальности значительное место должно отводиться искусству и природе. По силе эмоционального воздействия на учащихся природа стоит наравне с искусством. Сила искусства в том, что оно учит творчески воспринимать саму действительность, приучает образно мыслить и вносить элемент творчества в деятельности человека.

Декоративно-прикладная деятельность дает широкую возможность организации продуктивного взаимодействия учителя и ученика, основанного на принципах творческого сотрудничества.

Разработанная нами программа по овладению коворточакством характеризуется:

- по ориентации на личностные структуры – как эвристическая (развитие творческого потенциала);
- по характеру содержания – обучающе – воспитательная;
- по организационным формам – групповая и индивидуальная;
- по подходу к ребенку – как педагогика сотрудничества.

Главной целью педагогической технологии выступает развитие творческого потенциала учащихся.

Целевой компонент представлен рядом конкретных задач: обеспечение осознанного целеполагания, формирования положительной мотивации и потребности в творческой прикладной деятельности; приобретение системы разнообразных знаний; формирование, совершенствование специальных умений и навыков организации творческой деятельности; развитие рефлексии, обеспечивающей адекватную оценку ее результатов.

Содержательный компонент включает три основных направления развития творческого потенциала учащихся: познавательное, практическое, творческое. Первое предполагает интеграцию учащихся в систематическую внеклассную работу. Второе включает приобретение учащимися прикладных умений и навыков, способствующих развитию творческого потенциала.

Творческое направление предполагает развитие креативных способностей учащихся в рамках прикладной деятельности, которая складывается из художественного восприятия, возникновения замысла, опирающегося на воображение; создания эскиза; реализации задуманного; анализа результата творчества; оценки достигнутого; внесение корректив и дополнений.

Процессуальный компонент технологии включает методы, формы, средства развития творческого потенциала учащихся. При выборе методов мы ориентировались на классификацию, предложенную М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. В зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала, выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный и исследовательский [6].

В ходе работы над программой мы вместе с учащимися использовали организационные формы работы как традиционные, так и инновационные: экскурсии на природу; в музеи и выставочные залы; индивидуальные задания по заготовке эскизов; беседы об искусстве; творческая мастерская; выставка работ; ярмарки-продажи; конкурсы.

В процессуальном компоненте педагогической технологии важное значение имеет личность педагога, искусство, природа, художественно-творческая деятельность.

Основной задачей результативного компонента является определение достигнутого уровня сформированности свойств и качеств личности, знаний, умений и навыков. Для ее решения и определения уровня творческого потенциала используется мастер-класс.

Подготовка к мастер-классу состояла из двух этапов: констатирующего и обучающего. Констатирующий этап позволил выявить исходный уровень творческого потенциала учащихся. Низкий уровень характеризуется неустойчивым интересом к творческой деятельности, слабовыраженной увлеченностью, сниженным познавательными интересами. Знания, умения и навыки недостаточно полные, и поэтому осуществляется лишь репродуктивная творческая деятельность. Способность к саморефлексии развита недостаточно. Уровень самооценки и притязаний – чаще всего занижен.

Средний уровень предполагает появление осознанного интереса к творческой деятельности. Наблюдается стойкое проявление познавательного интереса. Знания, умения и навыки учащихся позволяют осуществлять элементное творческое преобразование объекта деятельности. У отдельных учащихся проявляется способность с помощью учителя создать новое.

Рефлексивная позиция связана с осознанием собственной деятельности (трудовой, коммуникативной и т.д.), однако творческий подход к ее реализации сформирован недостаточно. Уровень самооценки и притязаний близок к адекватному.

Высокий уровень отличается устойчивой потребностью в творческой деятельности, способностью к самостоятельному творчеству, созданию новых оригинальных изделий. Учащиеся способны адекватно реализовать себя в различных видах деятельности. Рефлекторная позиция осно-

вывается на адекватном уровне развития самоанализа самооценки.

Указанные уровни творческого потенциала взаимосвязаны. Каждый из последующих включает в себя все предыдущие уровни, внося в их содержание качественно-количественные изменения.

Опираясь на характеристики выявленных уровней, на констатирующем этапе нашего исследования мы определили первоначальный, исходный уровень творческого потенциала у каждого учащегося. С этой целью мы разработали диагностическую методику, в которую включили: план комплексного наблюдения, задания-тесты практического характера и тест-опросник. Экспертную оценку мы определяли в ходе совместного обсуждения показателей развития творческого потенциала учащихся. Результаты диагностирования исходного уровня развития творческого потенциала показали преимущественно средний уровень.

Общий этап подготовки к мастер-классу предполагал 5-летнее обучение и состоял из поэтапных разделов. Основной формой организации работы были занятия, включавшие в себя: изучение вопросов истории ковроткачества; технологических операций; вводный и текущий инструктаж; практическую работу и анализ ее результатов. Первоначальная работа носила фронтальный характер. По мере развития эстетического восприятия, творческого воображения предпочтение отдали групповому виду деятельности. При создании групп по 3–5 человек учитывали схожесть психофизических особенностей учащихся, межличностные отношения. Это способствовало лучшей организации работы. Проведение выставок, ярмарок и конкурсов повышало социокультурную значимость деятельности учащихся.

Наглядное представление о результатах работы, проводимой в кружках, дают выставки детского творчества. На районную и республиканскую выставки принимаются лучшие работы учащихся, в которых отражены художественные народные традиции,

национальные мотивы своей республики, края, современная действительность, детская тематика. При отборе и оценке работ особое внимание уделяется новизне и актуальности темы, оригинальности ее решения, качеству исполнения, художественным средствам создания образа, исполнению новыми материалами, внесению элементов фантазии и изобретательности.

Два года подряд воспитанники «Ковроткачества» занимают первое место в республиканском конкурсе «Наследие наших предков сохраним и приумножим». Ученицы Эльза Санджиева и Елена Кекеева стали лауреатами республиканского конкурса художников-прикладников, а Баина Арвинова и Данара Утаджиева на республиканском музейном фестивале «Сойлын Зеер» («Культурное Наследие») продемонстрировали мастер-класс, выполнив на глазах у зрителей работы по ковроткачеству, показав истинное мастерство и умение.

За эти годы семь воспитанниц продолжили дело, открывая новую гуманную истину: путь к другому лежит через путь к себе. Они трудятся в учреждениях дополнительного образования в районах республики, Ставропольского края, г. Элиста. Таким образом, ковроткачество выступает одним из самых доступных как в духовном, так и в материальном плане видов народного декоративно-прикладного творчества. Она близка к изобразительному искусству, ин-

терес к которому испытывают практически все дети.

Катамнестические данные свидетельствуют о том, что у учащихся, занимающихся ковроткачеством, успешно протекают процессы социально-трудовой интеграции и адаптации; почти все они продолжают обучение в постшкольный период. Часть из них, как мы видели выше, используют полученные навыки в жизни, открывая кружки по месту жительства, а также в качестве дополнительного материального дохода, что помогает им приспособиться к новым социально-экономическим условиям.

Литература

1. *Амонашвили, Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995.
2. *Вяткин, Л.Г.* Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых: акмеологические аспекты / Л.Г. Вяткин, Ю.И. Тарский. – Саратов, 1994.
3. *Волков, Г.Н.* Педагогика национального спасения / Г.Н. Волков. – Элиста, 2003.
4. *Кулюткин, Ю.Н.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин. – Самара, 2002.
5. *Поласький, И.П.* Педагогика / И.П. Поласький. – М., 1999.
6. *Скаткин, М.Н.* Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М., 1984.
7. *Ушинский, К.Д.* Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М., 1953. – Т. 1.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.П. Митюхина

Ключевые слова: мораль, нравственность, знаково-символическая деятельность.

В условиях становления новой идеологии Российской Федерации все большее значение приобретает изучение морально-нравственных представлений и ценностей людей. Сложность и драматизм преобразований, происходящих в современном обществе, ломка старой системы общественных ценностей и идеалов привели к тому, что в молодежной среде также стала происходить переоценка социальных ценностей. Ориентация на прагматизм и меркантильность, как критерии жизненного успеха, временно возникшая несколько лет тому назад в начальный период развития экономики нашей страны в новых, постсоветских социальных условиях, породила превалирование материальных ценностей над духовными, утрату многими молодыми людьми нравственных ценностей. Все это в какой-то мере сохраняется среди части молодежи и сейчас, и вновь заставляет обратиться к более внимательному изучению процесса морально-нравственного развития учащейся молодежи.

В XX веке и, особенно, в XXI веке интерес к проблеме морально-нравственного развития личности сам по себе значительно возрос. Однако интересующая нас проблема связи семиотической (знаково-смысловой) деятельности с нравственным развитием человека до сих пор остается в стороне от основных направлений изучения морально-нравственного сознания личности.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы на темы нравственности (морали) позволяет констатировать отсутствие однозначной трактовки данных понятий (Л.М. Аболин [1], Б.Г. Афаньев [2], В.И. Андреев [3], С.К. Бондырева, Д.В. Колесов [4], Л.М. Попов [10], В.Д. Шад-

риков [12], и др.). В исследованиях перечисленных выше авторов показана связь понятия «духовность» с понятиями «дух», «душа», «внутреннее», «нравственность», «мораль», «душевность», «добронамеренность», «самосознание» и др.

Мы в своей работе исходим из того, что духовность представляет собой высший уровень развития и саморегуляции социального поведения зрелой личности. На этом уровне основными мотивационно-смысловыми регуляторами жизнедеятельности личности становятся высшие человеческие ценности, высоконравственное начало в психической жизни, стремление к идеалу, способность к самоанализу поступков и переживаний, нормы морали (нравственность). Нравственные нормы, в свою очередь, получают идейное обоснование через идеалы добра и зла и реализуются во внутренних, духовных качествах, которыми руководствуется человек, как личность, через интернализированные им этические нормы, правила поведения, определяемые соответствующими нормами морали и нравственными качествами.

Движущей силой развития морально-нравственных представлений личности являются ее убеждения, а одним из механизмов может стать психологическая самоорганизация, осуществляемая с помощью знаковых систем. Основным средством развития личности, по А.Н. Леонтьеву [7] (мы в данном случае опираемся на его концепцию) является предметно-практическая деятельность, которая детерминирует генезис и структуру человеческой психики через освоение и использование знаково-символических систем.

К изучению различных сторон знаково-символической деятельности обраща-

лись многие зарубежные и отечественные ученые, причем само определение семиотической деятельности у разных авторов звучит по-разному. Если Ж. Пиаже [9], развитие, уровень оперирования знаково-символическими средствами определял в связи и через уровень развития операторного интеллекта, то, согласно Л.С. Выготскому [5], в высших психических функциях человека определяющим целым или фокусом всего процесса переработки информации является знак и способ его употребления. Семиотические проблемы рассматривались в отечественной психологии в связи с психикой человека. Такой подход обозначался как психосемиотический и отличался направленностью на изучение свойств знаковых систем в связи с их включением в психическую деятельность.

В своем исследовании мы опираемся на определение знаково-символической деятельности, включающее все виды деятельности со знаками и символами: вербальную, невербальную, визуальную, связанную с эмоционально-оценочным отношением к действительности (например, в живописи, музыке и др.), способствующую морально-нравственному развитию личности.

Положения, сформулированные Л.С. Выготским [5] применительно к культурно-историческому процессу формирования и развития высших психических функций человека, могут быть использованы для понимания процесса формирования и развития человека, как личности. Анализ исследований, касающихся основных регуляторных функций знаково-символических средств или так называемых «психологических орудий» (Л.С. Выготский [5], В.П. Зинченко [6], Н.Г. Салмина [11], и др.) позволяет заключить, что они играют существенную роль в усвоении человеком отраженной в языке духовно-нравственной культуры, являясь одновременно и формой ее выражения, и «орудиями» (средствами) овладения этой культурой. Для нас особенно важно то, что они выступают как

средства формирования и развития тех психологических структур, которые относятся к личности человека.

В контексте нашего исследования основной интерес представил процесс развития морально-нравственных представлений учащихся ССУЗ в условиях семиотической деятельности.

Гипотеза экспериментального исследования заключалась в следующем: морально-нравственные представления учащихся ССУЗ можно формировать и развивать с помощью семиотической учебно-тренинговой деятельности.

Опытная часть исследования проводилась в г. Волжске, Республики Марий Эл в 2002–2006 гг. В экспериментальном исследовании принимали участие 124 учащихся обоего пола в возрасте от 15 до 18 лет среднего профессионального колледжа № 4 (СПК № 4) и медицинского колледжа (МК) г. Волжска.

Формирующий эксперимент проводился по авторской программе развития знаково-символической деятельности учащихся ССУЗ, где теоретической основой предлагаемых методических материалов выступали культурно-исторический (Л.С. Выготский [5]) и деятельностный (А.Н. Леонтьев [7], Зинченко [6] и др.) подходы к пониманию морально-нравственного развития человека. В основу содержания программы были положены технологии, предложенные Н.Г. Салминой [11], З.Н. Новлянской и Г.Н. Кудиной [8]. Программа была оформлена в виде тренинга, который был направлен на формирование изменений личности, ведущих к ее самосовершенствованию и развитию. Тренинг представлял собой форму общения, в ходе которого решались вопросы развития знаково-символической деятельности, морально-нравственных представлений и коммуникативных навыков. В ходе тренинговых занятий участники старались через знаково-символическую деятельность осознать и понять мотивы поведения и основания тех или иных поступков. За счет тренинга у испытуемых

расширялись знания, касающиеся использования знаков и символов, приобретался опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям.

В целом разработанная программа тренинга включала знакомство с основными семиотическими понятиями, принципами перевода информации на знаково-символический язык; работу с произведениями искусства, несущими в себе определенное, позитивное морально-нравственное содержание (прецедентные тексты). Тренинг включал семиотические, диагностические и развивающие задания на разделение формы и содержания; выполнение простых действий схематизации; декодирование информации, понимание морально-нравственного смысла текста; задания на идентификацию изображения с реальностью; оперирование со знаково-символическими средствами разной модальности, выражение понятийного содержания текста различными знаково-символическими средствами – мимикой, жестами, графически; выявление закономерностей в тексте.

Учащиеся приобретали семиотические знания, знакомились с видами знаково-символических средств, принципами перевода информации на символический язык

и из одной знаковой системы в другую посредством изоморфизма, адекватности, обобщенности, лаконичности, структурности и других приемов работы со знаково-символическими средствами. Знания о духовной культуре связывались с осмыслением и переживанием учащимися своего отношения к этой культуре и ценностям, содержащимся в них. Таким образом, обучение учащихся деятельности со знаково-символическими средствами сопровождалось развитием их эмоционально-чувственной сферы, эмпатии, превращало молодого человека в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

Анализ результатов исследования показал, что на начало эксперимента между средними групповыми данными, касающимися морально-нравственных представлений в экспериментальной и контрольной группах испытуемых, не существовало статистически значимых различий (табл. 1, 2).

При сопоставлении результатов диагностических срезов, проведенных уже по окончании формирующего эксперимента, выявилась существенная разница в уровне сформированности показателей развития морально-нравственных представлений в

Таблица 1

Среднегрупповые величины показателей, характеризующих развитие морально-нравственных представлений учащихся медицинского колледжа и СПК № 4

Показатели	На начало эксперимента				На конец эксперимента			
	Учащиеся МК		Учащиеся СПК		Учащиеся МК		Учащиеся СПК	
	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа
Добросердечие	7,39	7,35	7,03	6,39	8,81*	7,55	8,06	6,68
Отзывчивость	7,32	6,94	6,42	6,65	9,03*	7,29	8,32	6,97
Дружелюбие	2,78	3,04	1,64	1,32	6,52*	3,00	4,65*	1,17
Доброта	93,23	93,29	92,61	92,81	106,39*	95,06*	98,42*	94,42
Общая добро-намеренность	7,74	7,77	4,39	4,13	22,94*	8,39	13,26	5,29
Эмпатия	55,19	55,16	46,87	45,71	69,13*	56,45	56,29	45,81

Числа – среднегрупповые показатели;

* $p < 0,001$ – указание на значимые различия и вероятность допустимой ошибки.

экспериментальных группах учащихся по сравнению с контрольными группами. В экспериментальной группе учащихся медколледжа значимо (при $p \leq 0,001$) изменились показатели «добросердечие», «отзывчивость», «дружелюбие», «доброта», «общая добронамеренность», «эмпатия». В экспериментальной группе учащихся СПК № 4 увеличились показатели «дружелюбие» и «доброта» (при $p \leq 0,001$).

Это позволяет сделать вывод о том, что учащиеся экспериментальных групп стали более дружелюбными, уступчивыми и эмоционально сдержанными, стали лучше относиться к коллективу и отдельным людям.

В контрольных группах учащихся медколледжа и СПК № 4 значимых различий средних групповых значений показателей развития морально-нравственных представлений не обнаружено. Здесь по-прежнему присутствуют эгоистические черты, ориентация на себя, доминирование и склонность к соперничеству, резкость в оценке других, непримиримость, склонность к обвинению окружающих, насмешливость.

В экспериментальных группах уровень развития знаково-символической деятельности по окончании эксперимента увеличился примерно на 1,5–2,5 балла. Учащиеся экспериментальных групп лучше научились соотносить описываемые события в рассказе, идентифицировать их с собственной

жизнью, находить положительное и отрицательное в них (рис. 1).

В табл. 2 представлены результаты сравнения морально-нравственных представлений учащихся экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента.

По окончании эксперимента выявлены достоверные различия по 6 следующим показателям: увеличились значения показателей «добросердечия» ($t=2,350$, при $p \leq 0,05$); «отзывчивости» ($t=3,145$, при $p \leq 0,01$); «дружелюбия» ($t=2,785$, при $p \leq 0,01$); «доброты» ($t=2,918$, при $p \leq 0,01$); «общей добронамеренности» ($t=4,846$, при $p \leq 0,001$); «эмпатии» ($t=4,669$, при $p \leq 0,001$). При сравнении экспериментальной и контрольной групп учащихся СПК №4 по окончании эксперимента выявлены достоверные различия по 5 показателям: увеличились значения показателей «добросердечие» ($t=2,797$, при $p \leq 0,01$); «отзывчивость» ($t=2,216$, при $p \leq 0,05$); «дружелюбие» ($t=3,180$, при $p \leq 0,01$); «общая добронамеренность» ($t=2,002$, при $p \leq 0,05$); «эмпатия» ($t=4,070$, при $p \leq 0,001$).

По окончании эксперимента знаково-символическая деятельность учащихся значительно (достоверно, в среднем на уровне $p \leq 0,001$) улучшилась. Это касается выполнения простых действий схематизации и моделирования, кодирования-декодирования, обозначения, замещения и пла-

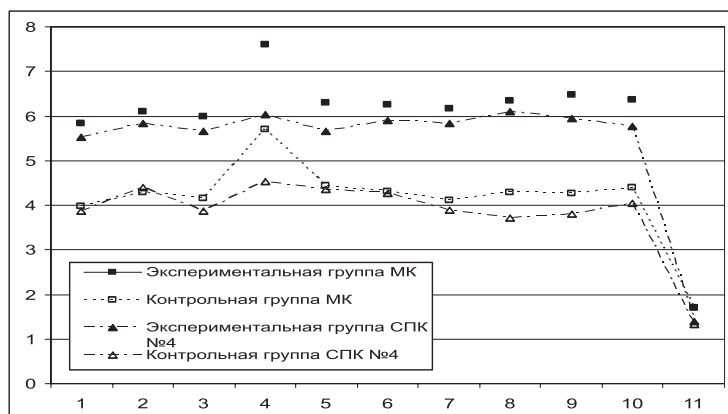


Рис. 1. Динамика показателей, характеризующих развитие знаково-символической деятельности учащихся Медицинского колледжа и СПК № 4

Таблица 2

**Сравнение значений показателей морально-нравственных представлений
до и после формирующего эксперимента**

Показатели	Экспериментальная и контрольная группы учащихся медколледжа		Экспериментальная и контрольная группы учащихся СПК № 4	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Добросердечие	0,053	2,350*	1,079	2,797**
Отзывчивость	0,570	3,145**	0,354	2,216*
Доминирование	0,228	0,803	0,099	0,642
Дружелюбие	0,174	2,785**	0,240	3,180**
Доброта	0,017	2,918**	0,062	1,068
Злоба	0,023	0,712	0,172	0,851
Общая добронамеренность	0,011	4,846***	0,078	2,002*
Эмпатия	0,013	4,669***	0,508	4,070***

Примечание: В таблице знаком * обозначены достоверные различия по t-критерию Стьюдента; числа – показатели t-критерия Стьюдента; знаки соответствуют следующим уровням значимости: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

нирования. Учащихся экспериментальных групп научились лучше проводить анализ и выявлять закономерности в тексте, объективировать представления в знаково-символической форме и создавать собственные знаково-символические средства.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют также об усилении взаимосвязи между показателями развития знаково-символической деятельности и морально-нравственных представлений учащихся. В структуре морально-нравственных представлений учащихся экспериментальной группы медколледжа появились новые системообразующие показатели (показатели, которые значимо коррелируют со многими другими показателями, выполняя роль факторов в факторном анализе): «добросердечие», «отзывчивость», «общая добронамеренность», «эмпатия» «умение выполнять простые действия схематизации и моделирования» и «общий уровень развития знаково-символической деятельности». Вышеназванные показатели развития морально-нравственных представлений, кроме того, значимо кор-

релировали с показателями знаково-символической деятельности.

Эти данные свидетельствуют о том, что такие нравственные качества, как «доброта» и «общая добронамеренность», играют существенную роль в формировании структуры личности и являются системообразующими факторами, определяющими морально-нравственный облик личности. Качество «доброта», например, имеет корреляционную связь с шестью другими качествами личности. Особенно ярко выражена его связь (прямая корреляция) с такими качествами, как «добросердечие», «отзывчивость», «эмпатия» и «духовная целостность «Я»». Обратная корреляционная зависимость качества личности «доброта» обнаружена с показателями агрессивности, эгоистичности, критичности.

Основные **выводы** по результатам исследования:

1. Теоретическое и практическое решение проблемы формирования морально-нравственных представлений учащихся средне-специальных учебных заведений – одна из важнейших задач педагогической

психологии, значение которой особенно возрастает на современном этапе модернизации сферы профессионального образования в России. Актуальным является поиск инновационных подходов, обеспечивающих эффективность внедрения и использования программ формирования морально-нравственных качеств личности будущего специалиста на основе знаково-символической деятельности.

2. Теоретический анализ работ, опубликованных по данной проблеме, показал, что морально-нравственные представления личности, такие как отзывчивость, дружелюбие, добросердечие, эмпатийность и общая доброжелательность, по содержанию в них нравственно-этического компонента, могут быть отнесены к характеристикам морально-нравственного развития, достаточно полно отражая нравственный компонент личности. Через них можно характеризовать морально-нравственное развитие учащихся как личностей.

3. Эмпирически установлена и статистически подтверждена взаимосвязь исследованных морально-нравственных представлений и знаково-символической деятельности. Это позволяет говорить об их взаимном влиянии друг на друга.

4. С точки зрения семиотического подхода к формированию личности, интериоризацию нравственности можно рассматривать как деятельность-семиотическую переработку значений и смыслов слов, символов и других знаков. С их помощью, говоря словами Л.С. Выготского, внешнее орудийное (в данном случае – знаковое) действие трансформируется во внутреннее, психическое, морально-нравственное действие.

5. В проведенном исследовании выявлены характерные особенности взаимосвязей показателей знаково-символической деятельности и морально-нравственных представлений до и после эксперимента, что свидетельствует о том, что между развитием морально-нравственных представлений и знаково-символической деятельностью существует функциональная (мы

предполагаем – причинно-следственная) зависимость.

6. Доказана эффективность формирования и развития морально-нравственных представлений учащихся средне-специальных учебных заведений с помощью тренинга, основанного на знаково-символической деятельности.

Литература

1. *Аболин, Л.М.* Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. – Казань: Карпол, 2002. – 230 с.
2. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
3. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
4. *Бондырева, С.К.* Духовность (психология, социология, семантика) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЕК. – 2007. – 144 с.
5. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.
6. *Зинченко, В.П.* Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов / науч. ред. В.М. Гордон. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб пособие / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия: Смысл, 2004. – 346 с.
8. *Новлянская, З.Н.* Литература как предмет эстетического цикла / З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. – М.: ИНТОР, 1997. – 368 с.
9. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды: Психология интеллекта; Генезис числа у ребенка; Логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
10. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова – Казань-Нижекамск: Изд. Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
11. *Салмина, Н.Г.* Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
12. *Шадриков, В.Д.* Происхождение человечности: учеб. пособие для высших учебных заведений / В.Д. Шадриков. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Т.П. Усынина

Ключевые слова: социоэмоциональное развитие, психическое развитие, социальная изоляция, психическая депривация, эмоциональное общение, интернатное учреждение.

Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей – в домах ребенка, приютах, детских домах, школах-интернатах, – в настоящее время стало очень острой и актуальной проблемой.

Ребенок, который растет и воспитывается не в своей семье, – всегда нежелательное, противоестественное явление. В современных условиях, при низком уровне материальной обеспеченности большинства слоев нашего общества, в дома ребенка, детские дома, приюты и интернаты постоянно поступают дети, переходящие на попечение государства по воле их родителей. Среди воспитанников детских домов преобладают дети из семей, где родители лишены родительских прав. Это свидетельствует о низком нравственном уровне многих тысяч матерей и отцов, которые отказали своим детям в заботе и тепле [14].

Многочисленные исследования по этой проблеме проведены такими учеными как И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Н.Н. Денисевич.

По данным этих авторов, дети, воспитывающиеся в детских домах, по своему психическому развитию, как правило, отстают от ровесников, растущих в семье. Темп развития этих детей замедлен. Их психическое и физическое здоровье имеет ряд негативных особенностей, что отмечается на всех ступенях развития.

Исследования показали, что у большинства воспитанников интернатных учреждений психическое развитие в той или иной степени запаздывает относительно возрастной нормы, т.е. отмечается психическая депривация.

Н.Н. Денисевич, принимая во внимание тот факт, что ситуацию, где помощь и поддержка ограничены и не удовлетворена потребность ребенка в любви и признании, можно считать критической, выделяет три типа детей с психической депривацией личности:

- а) стремящиеся к компенсации;
- б) хорошо приспособленные;
- в) подавленные [4].

Специфические условия жизни в детском доме часто обуславливают отставание в психическом развитии детей по ряду существенных параметров. В раннем возрасте у детей отмечается апатичность, она выражается в эмоциональной невыразительности детей. Эти дети отличаются повышенной возбудимостью и утомляемостью, что обуславливается постоянным пребыванием в кругу сверстников, досугом, спланированным и организованным взрослыми.

Развитие детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, существенно отличается своеобразием личностной, поведенческой, познавательной, эмоционально-мотивационной сфер, коммуникативных навыков и умений.

Существует гипотеза, что у детей, растущих в детских закрытых учреждениях, наблюдается не просто отставание в развитии или недоразвитие личностных механизмов, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, при помощи которых ребенок приспособляется к жизни в этих учреждениях. Это, видимо, происходит не только вследствие нарушения ранних эмоциональных связей с матерью или другими близкими взрослыми, но и потому, что жизнь в детском учреждении зачастую не требует от личности

той ее функции, которую она выполняет или должна выполнять в нормальной жизни [7, 8].

Л.М.Шипицына отмечает, что по своему психическому развитию дети, воспитываемые без попечения родителей, отличаются от сверстников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен, кроме того, имеет ряд качественных негативных особенностей, которые отличаются на всех ступенях детства- от младенчества до подросткового возраста и дальше [13].

Л.И. Божович, Л.Н. Галигузова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых делают вывод о том, что особенности социозэмоционального развития по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности ребенка [2, 3, 5, 10, 11].

Так, уже дети первого года жизни, воспитываемые в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семьях: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них упрощены эмоциональные проявления и т.п. Те предличностные образования, которые возникают у детей на первом году жизни и лежат в основе формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они недоверчивы, замкнуты, печальны и пассивны.

У малышей второго и третьего года жизни, воспитываемых в домах ребенка, к перечисленным особенностям добавляются новые: пониженная любознательность, отсутствие самостоятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в сниженной эмоциональности, пассивности.

Наиболее обстоятельно освещены особенности социозэмоционального развития дошкольников, воспитываемых в учреждениях интернатного типа, в исследованиях И.А. Залысина и Е.О. Смирновой. Они подчеркивают, что для дошкольников,

живущих вне семьи характерна двигательная расторможенность, импульсивность, скупость выражения своих эмоций. Они плохо владеют своим поведением и отстают по уровню произвольности регуляции, что объясняется недостаточным развитием самосознания.

У младших школьников детского дома плохо развиты навыки общения со сверстниками. Они не умеют наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, не могут адекватно оценить свои качества, необходимые для дружеского общения. Сферу общения со взрослыми характеризует особая напряженность потребности в этом общении. Ярко выраженное стремление к общению со взрослыми и одновременно повышенная зависимость от взрослых приводит к агрессии младших воспитанников.

В подростковом возрасте особенности социозэмоционального развития воспитанников детских учреждений проявляются, в первую очередь, в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Так, к 10-11 годам у подростков устанавливается отношение ко взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка, формируется «способность не усугубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное иждивенчество (привычка жить «по указке») и многое другое.

Как показывают исследования И.С. Бардышевской, дети из детского дома чаще попадают в категорию так называемых неудобных, дезадаптированных детей [1]. Педагоги характеризуют таких детей как конфликтных, вызывающих раздражение у большинства педагогов; их поведение воспринимается как «вызывающее», «глупое», «агрессивное».

И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицына сходятся во мнении, что социальная изоляция негативно влияет на процесс развития. Причина деформации – в отсутствии у ребенка эмоционального контакта с матерью и соответствующего его приро-

де общения со взрослыми. Его контакты поверхностны, нервозны, поспешны. Он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя в агрессию или пассивное отчуждение [12]. Негативное отношение к другим людям у детей связано с затруднением в рефлексии на эмоциональное состояние другого человека.

Нереализованная потребность в любви и признании, эмоциональная нестабильность положения ребенка открывает ему «двери к правонарушению». Дети интуитивно понимают: полагаться можно только на себя, и поэтому утверждают себя всеми доступными средствами: нарушают нормы, дерзят, превосходят над другими и т.п. Это говорит о демонстрации потребности в самостоятельности.

У воспитанников детского дома ограничен жизненный опыт. Главный источник информации – воспитатель. Кинофильмы со сверхсильными героями и нестандартными ситуациями не дают детям адекватного представления о реальных ситуациях, в которые они попадут в жизни.

В детских домах у детей слабо формируется картина мира и не складывается система взглядов, соответствующая высокому уровню развития личности. Когда важнейшие потребности ребенка не удовлетворены, он переживает устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха. Такие дети не уверены в правильности собственного поведения, своих решений: «всего боятся», «очень ранимы», «мнительны», «повышенно чувствительны» и т.п.

К.Е. Изард делает вывод о том, что особое место среди эмоций у детей в детском доме занимает тревожность, если принять ее как термин, относящийся к любой комбинации взаимодействий страха и других аффектов. Доминирующей эмоцией в синдроме тревожности является страх. Многие исследователи, изучая индивидуальные различия в эмоциональной жизни детей-сирот, не раз отмечали резкое изменение основных характеристик эмоциональной

сферы – внезапное возникновение тревожности или жизнерадостности [6].

А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых подчеркивают, что тревожные дети специфично относятся к успеху-неуспеху, оценке и результату. В основе травмирующих переживаний и тревог лежит страх неудач, собственной неполноценности, гипертрофированная зависимость от взрослого. В учреждениях интернатного типа зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность этого отношения [9].

Чехословацкие психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек, на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах, ввели понятие психических лишений или психической депривации, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени. В данном случае речь идет о базовых потребностях ребенка в любви и привязанности, безусловном принятии. Вот как описывают ситуацию Й. Лангмейер и З. Матейчек: «Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном «объекте», на котором сосредотачиваются все его виды активности и который обеспечивает для него требующуюся уверенность... При нормальных обстоятельствах это, конечно, скорее мать или другое лицо на ее месте, становящееся фокусом, к которому притягиваются все отдельные виды активности ребенка». Воспитанники детских учреждений страдают не только от депривации, но и от множественности социальных контактов. Американский исследователь Д. Пруг обнаружил, что в ситуации с постоянно меняющимися взрослыми ребенок в состоянии восстановить прерванный эмоциональный опыт не более четырех раз, после

чего он перестает стремиться к такого рода контактам и становится к ним равнодушен. Учитывая это, есть основания полагать, что различные стороны психического развития, во-первых, не одинаково чувствительны к особенностям условий жизни ребенка и, во-вторых, в значительной степени определяются индивидуальными особенностями детей.

И.В. Дубровина и М.И. Лисина прежде всего изучали особенности общения детей со взрослыми и сверстниками. При этом они основывались на том значении, которое предается в советской психологии общению как основному контексту «социального присвоения» детьми общественно-исторического опыта человечества. Кроме того, они учитывали, что различие в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего и больше всего, с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредствует все остальные связи ребенка с миром.

Исследования Н.М. Неупокоева свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом из самой неблагополучной семьи более коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

Чехословацкие авторы справедливо отмечают, что кто-то должен радоваться первой улыбке ребенка, его первым шагам, первым словам, давать определенный смысл его изобретениям и открытиям. Без этого ребенку будет очень трудно не только физически, но и морально. Он будет меньше знать и уметь, нежели его сверстники, имеющие рядом таких взрослых, будет ограничен в самой важной способности – учиться.

К сожалению, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в социально-эмоциональном и личностном развитии. А эти нарушения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанни-

ки закрытых детских учреждений оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений негативно сказываются и в их взрослой жизни, в возможностях социализации и адаптации.

Литература

1. Бардышевская, М.К. Дети с недостатком эмоциональных привязанностей / М.К. Бардышевская // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995.
2. Божович, Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Л.И. Божович – М., 1960.
3. Галигузова, Л.Н. Проблема социальной изоляции детей / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
4. Денисевич, Н.Н. Проявление самостоятельности в процессе совместной деятельности младших школьников в условиях школы-интерната / Н.Н. Денисевич // Начальная школа. – 1996. – № 7.
5. Дубровина, И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. – М., 1990.
6. Изард, К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М., 1980.
7. Леонтьев, А.Н. Формирование личности / А.Н. Леонтьев // Психология личности. – М., 1982.
8. Липская, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липская, Л.А. Рыбак. – М., 1968.
9. Прихожан, А.М. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Рабочая книга школьного психолога. – М., 1995.
10. Прихожан, А.М. /Лишенные родительского почитательства: хрестоматия / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М., 1990.
11. Рузская, А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома / А.Г. Рузская. – М., 1990.
12. Шипицына, Л.М. Дети социального риска и их воспитание / под. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003.
13. Шипицына, Л.М. Концепция предупреждения социального сиротства и развития общеобразовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2000.
14. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учеб. пособие / Л.М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 628 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т.А. Кордон

Ключевые слова: социальная устойчивость, формирование, уровни социальной устойчивости, общественные поручения.

Одной из задач профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование активной, творческой, социально устойчивой личности специалиста.

Понятие «социальная устойчивость» в педагогическую науку введено Л.Ю. Сироткиным в 1992 г. Он рассматривает данное понятие как самоорганизующуюся, самоутверждающуюся систему отношений, которая представляет собой динамическую совокупность устойчивых структур. Устойчивость обуславливает саморегуляцию внутренних процессов и внешних связей личности, определяет ее социальное качество и совокупность социальных отношений [3].

Вслед за Л.Ю. Сироткиным мы считаем, что младенчеству, раннему и дошкольному периоду характерна произвольная устойчивость. Учащимся младшего школьного возраста – гуманистическая устойчивость. Подростковому возрасту – нравственная устойчивость. Юношескому – социальная устойчивость, которая является высшей формой устойчивости, проявляющаяся в способности личности регулировать и формировать отношения в соответствии с нормативными требованиями общества. Стержнем социальной устойчивости личности выступает мировоззренческая убежденность, единство сознания и поведения.

В педагогической науке остаются неисследованными вопросы формирования социальной устойчивости у студентов. В связи с этим мы задались целью выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование социальной устойчивости у студентов педвуза. Психологами установлено (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович), что человек развивается и самоутверждается в

деятельности. В деятельности, поведении и поступках проявляется социальная устойчивость личности.

В связи с этим, нами была разработана система общественных поручений для студентов (групповых, индивидуальных, длительных, временных, краткосрочных), позволяющая включить их в социально ценную деятельность. Поручения были связаны с жизнью группы, вуза, города, республики, охватывали волонтерскую деятельность, художественную самодеятельность, спортивную, техническую, трудовую, научную деятельность студентов. Поручения давали кураторы групп, органы студенческого самоуправления, отдел воспитательной работы вуза, ректорат, отдел молодежной политики Минобразования Чувашской Республики. Был разработан и апробирован спецкурс «Теория и методика самовоспитания», позволяющий вооружить будущих учителей научными знаниями, практическими умениями, способами организации самовоспитания.

На начальном этапе исследования, путем анкетирования нами было обследовано 778 студентов 1-2-х курсов Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. На этой основе мы выявили четыре группы студентов по уровню сформированности социальной устойчивости.

К первому (высшему) уровню мы отнесли 75 (9,6%) студентов, у которых было сформировано мировоззренческое убеждение, единство морального сознания и поведения. В своей жизни они ориентировались на социальный идеал. Студенты этой группы проявили высокую социальную устойчивость, принимали активное участие в общественной жизни группы, факультета, вуза.

Ко второму (высокому) уровню мы отнесли 228 (29,3%) студентов. Этот уровень личности достаточно полно отражает требования нормативной нравственности. Он соответствует конкретному этапу развития общества и предполагает следование человека в своей деятельности и поведении нормативной этике. Личность, находящаяся на данном уровне, устойчива к идеалу, проявляет активность в борьбе со злом, с носителями асоциальности. Ее развитие происходит вместе с развитием общества.

К третьему (среднему) уровню социальной устойчивости мы отнесли 416 (53,5%) студентов, у которых имеются некоторые нормативные несоответствия с конкретными условиями общественного развития, связанными, как правило, с коренной перестройкой жизнедеятельности. В данном случае студенты несколько отставали от запросов сегодняшнего дня. Они участвовали в общественных мероприятиях лишь по указанию кураторов групп, органов студенческого самоуправления.

К четвертому (низкому) уровню мы отнесли 59 (7,6%) студентов, которые проявили социальную неустойчивость. Они не участвовали в общественной жизни вуза, безразлично относились к происходящим общественным событиям в стране, были пассивны, допускали отдельные нарушения правил социального общежития. Студенты, находящиеся на данном уровне, нуждались в незамедлительных воспитательных воздействиях.

Организуя воспитательный процесс по формированию социальной устойчивости будущих педагогов, мы опирались на принципы самоорганизации, направленности, саморегуляции.

Самоорганизация – это деятельность студента, направленная на упорядочение собственной деятельности на пользу общества, которая позволяет ему стать участником жизни группы, факультета, вуза, города.

Принцип направленности указывает на необходимость развития системы мотивов, обеспечивающих устойчивость целей де-

ятельности. Направленность ориентирует развитие и формирование личности заданными образцами, поведением.

Принцип саморегуляции предполагает управление собственным поведением и деятельностью, осуществляемое на основе осознанной необходимости следовать принятым в обществе нормам. Саморегуляция обеспечивает устойчивую ориентацию личности в системе социальных отношений.

В своем опыте мы исходили из того, что процесс формирования социальной устойчивости требует строгого учета всех факторов, действующих на личность: экономических, политических, психологических и т.д. Только в этом случае можно выработать у будущих учителей четкие мировоззренческие позиции, способность адекватно ориентироваться в социальной действительности.

Формирование социальной устойчивости у студентов на каждом факультете имело свою специфику и содержание. Так, факультет чувашской филологии привлекал студентов к изучению традиционной педагогической культуры, трудовых, боевых традиций (встречи с чувашскими писателями и поэтами, чувашеведами-лингвистами, презентации книг и др.), студенты активно участвовали в создании музея Матери, организовывали фольклорные экспедиции по республике и др.

На факультете русской филологии студенты активно участвовали в организации республиканских конференций «Парад культур», «День славянской письменности и культуры», «Жизненная позиция Николая Гоголя» и др. Будущие учителя увлеченно изучали отечественную и зарубежную литературу, готовили литературные композиции, отмечали юбилейные даты отечественных писателей, учились рецензировать книги, спектакли и художественные фильмы, активно участвовали в жизни факультета, вуза, учились отстаивать свои взгляды и убеждения.

Основой воспитания студентов на факультете иностранных языков стало практи-

коориентированное общение с носителями того или иного языка, изучение культуры зарубежных стран. На это был направлен целый комплекс мероприятий: «День европейских языков», «Ярмарка культур», «Фестиваль языков». Будущие педагоги выпускали тематические бюллетени, готовили презентации культур разных стран, инсценировки зарубежных произведений на языке оригинала и др.

Технологический и художественно-графический факультеты активно привлекали студентов к участию в конкурсах изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества, организовывали выставки студенческих работ, использовали возможности мастер-классов для обмена опытом художественной деятельности с другими образовательными учреждениями. Интересно проходили встречи с заслуженными художниками Чувашии.

Творческие коллективы музыкально-педагогического факультета стали неизменными участниками культурной жизни Чувашской Республики, успешно представляли педуниверситет на региональных и всероссийских фестивалях и конкурсах исполнительского мастерства, пропагандировали национальную музыку.

На психолого-педагогическом факультете и факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии особое внимание уделялось социально-адаптивной работе со студентами, что давало им возможность самореализовывать себя в качестве педагога-психолога, воспитателя, методиста-организатора.

Исторический факультет успешно организовывал деятельность Военно-патриотического клуба «Астăвăм» (Память), члены которого изучали историю Великой Отечественной войны, вели активную работу с ветеранами, участвовали в поисковых работах в рамках всероссийской акции «Вахта памяти».

Краеугольным камнем формирования личности будущего учителя на биолого-

химическом, физико-математическом факультетах и факультете физической культуры стало ответственное отношение к здоровью и окружающей среде, поддержание хорошей физической и спортивной формы. Студенты активно участвовали в различных соревнованиях, диспутах, турнирах, конкурсах, проявляли волю к победе.

Большое внимание мы уделили развитию самоуправления в группе, на факультете, в вузе. Стремилась создать необходимые условия для динамичного развития студенческого самоуправления. Студенты привлекались к участию в форумах, конференциях, дебатах, семинарах разного уровня. Назовем некоторые из них: Всероссийский молодежный образовательный форум «Селигер-2007» (Тверская обл.), Форум общероссийской молодежной программы «Наши выборы» – «Селидон-2007» (Ростовская обл.), Общественно-политический форум «Россия – Вперед!» (г. Ульяновск), Первая межрегиональная научно-практическая конференция «Точка зрения» (г. Казань) и др. Инициатива студентов находила свое воплощение в различных вузовских, городских, республиканских мероприятиях. Это – фотоконкурс «Я люблю ЧГПУ», III Республиканский форум студенческих СМИ «По страницам добра», направленные на решение вопросов развития и функционирования средств массовой информации. Большой интерес у студентов университета вызвала новая мобильная услуга «ЧГПУ-инфо», запущенная по предложению студенческого совета. В виде смс-сообщений абоненты получали ежедневный пакет новостей о последних событиях и мероприятиях в педагогическом университете, размещали свои новости, а также участвовали в мобильных конкурсах.

В ходе опытной работы мы учили студентов отстаивать свои взгляды и убеждения в сложных жизненных ситуациях. В этой работе мы успешно использовали методы убеждения, переубеждения, методы формирования положительного опыта в деятельности, методы стимулирования.

Как показали наши исследования, формирование социальной устойчивости у студентов педагогического вуза происходит эффективно при реализации следующих педагогических условий: 1) создание в вузе социально-воспитывающей среды; 2) организация воспитательной работы на основе выявления уровня сформированности социальной устойчивости у студентов и осуществления индивидуального и дифференцируемого подхода к ним; 3) использование воспитательного потенциала учебных дисциплин; 4) активизация деятельности органов ученического самоуправления по вовлечению студентов в социально ценную деятельность в вузе и в городе; 5) повышение теоретического и методического уровня кураторов групп, организаторов воспитательного процесса; 6) включение студентов в самовоспитание, самообразование.

В ходе экспериментальной работы уровень социальной устойчивости наших

студентов повысился, об этом свидетельствует их активное участие в выборных кампаниях, творческих объединениях по интересам, волонтерском движении, в антиалкогольной, антинаркотической пропаганде, в выполнении общественных поручений, высоких показателях в учебе, труде, поведении.

Литература

1. *Кордон, Т.А.* Проблема социальной устойчивости в формировании будущего педагога / Т.А. Кордон // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, № 1 (11), т. 2, 2008. – С. 52–58.

2. Программа развития Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева на 2005–2009 гг. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2004. – 154 с.

3. *Сироткин, Л.Ю.* Формирование личности: проблема устойчивости / Л.Ю. Сироткин. – Казань: Изд-во КГУ, 1992. – 175 с. ■

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Л.В. Майкова

Ключевые слова: активность, социальная активность личности, принципы, критерии, уровни, педагогические условия.

Под социальной активностью личности в современной науке понимается деятельностное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной сферы. Социальная активность отображает степень направленности знаний, умений, способностей, привычек и действий на реализацию неотложных потребностей, интересов, целей, идеалов. Социальная активность личности осуществляется в индивидуальных, групповых, коллективных, массовых, трудовых, политических, организационных, управленческих, культурных формах [3, 25]. Внешним проявлением социальной активности является сама деятельность человека. Между внутренней и внешней сторонами активности существует сложная взаимосвязь. Внешняя активность, выражающаяся интенсивной практической деятельностью, определяется и направляется внутренней активностью. В свою очередь, практическая деятельность оказывает воздействие на образ мысли и настрой чувств, на содержание духовной активности.

Социальная активность личности представляет единство объективной и субъективной сторон, которые взаимодействуют, взаимопроникают, влияют друг на друга. Объективная сторона определяется социально-экономическими условиями жизни общества, условиями существования коллектива, условиями учебной и внеучебной деятельности. Субъективная сторона представляет собой осмысление этих условий и выражается в творческом проявлении личностных качеств.

Установлено, что успешное развитие социальной активности будущих учителей возможно посредством использования ресурсов воспитательной среды педагогического

вуза, ориентированных на реализацию потребностей студентов в социальной активности, их способностей. Воспитание социальной активности обеспечивается организацией целенаправленной педагогической работы со студентами в ходе учебной и внеучебной деятельности в рамках коллектива группы, факультета, вуза, а также за их пределами – в рамках социального окружения. Известно, что учебная деятельность, даже если она разумно организована, не обладает достаточным потенциалом для комплексного решения задачи формирования социальной активности учащейся молодежи. В условиях урока и внеклассных мероприятий, связанных с учебными предметами, осуществляется лишь начальный этап – получение общественных установок, формирование социальной направленности и создание эмоционального настроя, без которого не может быть деятельности, организуемой на основе добровольности. Внеучебная деятельность открывает широкие возможности по формированию социальной активности студентов.

Основная работа по формированию социальной активности разворачивается в рамках коллектива группы. Коллектив понимается как группа людей, объединенная общими целями и задачами, общностью средств деятельности, руководством, относительной устойчивостью организационной структуры [2, 93]. Студенты образуют определенную социальную группу также благодаря общим интересам, целям, возрастному составу. В студенческие годы происходит становление человека, специалиста, формирование его жизненной позиции. Студенческая группа является организованно действующим первичным коллективом, в котором воспитывается сознательное отношение к учебной де-

тельности, научно-исследовательской работе, различным формам общественной деятельности (участие в олимпиадах, конкурсах, собраниях, встречах, посещение кружков и клубов).

Важное место в теоретико-методологическом обосновании системы формирования социальной активности и форм ее проявления занимает категория «принципы воспитания». Под принципами воспитания понимаются основные положения, на основе которых строится процесс воспитания [2, 94]. Выделим совокупность принципов формирования социальной активности, которыми мы руководствовались в своей работе со студентами в педагогическом вузе.

Принцип сотрудничества. Согласно этому принципу, процесс воспитания ориентирован на приоритет личности, создание благоприятных условий для ее самоопределения, самореализации и самодвижения, взаимодействия преподавателя и студента в ходе их совместной деятельности в рамках решения намеченных задач, создание условий, способствующих максимально возможному личностно-профессиональному и творческому развитию будущих педагогов.

Принцип личностно-ориентированного подхода реализует гуманистически ориентированную направленность воспитания личности студента. Опираясь на данный принцип, следует большое значение придавать изучению склонностей, мотивов, мнений, желаний, стремлений, интересов студентов и проектировать определенные формы деятельности, отвечающие потребностям и индивидуальным особенностям именно данного контингента студентов учебного заведения.

Принцип системности и целостности содействует прояснению структуры и хода последовательного формирования социальной активности студентов педвуза на разных уровнях: общеуниверситетском, факультетском и в пределах учебной группы, когда активная позиция студента в жизни вузовского сообщества становится нор-

мой его жизни и постоянно действующим фактором личностно-профессионального развития. Названный принцип предопределяет и взаимосвязь в развитии полномочий студенческого актива через взаимодействие его органов: общеуниверситетского (студкомитета), факультетского (студсовета, студдеканата), студенческого актива учебных групп.

Принцип культуросообразности указывает на важность максимального использования в воспитании и образовании той нации, общества, региона, страны, где находится учебное заведение, формирования личности в рамках национальной культуры.

Принцип вариативности. Программы социально полезной деятельности могут относиться к различным сферам жизнедеятельности вуза (профессиональное обучение, художественная деятельность, быт, организаторская деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность и др.). Разрабатываемые программы должны быть обусловлены целями всестороннего личностно-профессионального развития будущих педагогов, а также современными требованиями к роли учителя в жизни общества и ориентированы на их постоянное обновление и поиск новых областей проявления.

Принцип мотивации формирования социальной активности отражает обусловленность его эффективности пониманием значимости выполнения общественной деятельности для блага окружающих людей, своего вуза и собственного личностного самоутверждения.

Определение эффективности развития социальной активности должно осуществляться на основе выявленных критериев ее сформированности. Под критериями сформированности социальной активности понимается совокупность субъективных и объективных показателей, на основании которых производится качественная характеристика процесса формирования социальной активности.

Первый критерий – когнитивный – оценивается с помощью следующих показателей: знаний, умений, навыков усвоенных в процессе общественной работы, готовности их применить, наличие системы социальных знаний, понимание значимости социальной активности.

Мотивационно-ценностный критерий предполагает готовность личности к саморазвитию, наличие мотивации к деятельности, интерес к общественной работе, наличие инициативности.

Деятельностный критерий характеризуется умением планировать предстоящую деятельность и действовать в соответствии с планом, наличием организаторских умений, ответственностью при выполнении общественных заданий, способностью к самоконтролю, проявлением настойчивости.

Рефлексивно-оценочный критерий включает в себя: способность изменить себя для достижения поставленной цели, адекватную самооценку и анализ своей работы, степень осознанности социальной активности.

Критерии и показатели позволяют принять за основу четыре уровня сформированности социальной активности студентов педагогического вуза.

Низкий уровень представляет исходную степень сформированности интереса к общественной деятельности у студентов, наличие поверхностных знаний о социальной активности, пассивное, безразличное отношение, нежелание участвовать в общественной деятельности.

Средний уровень характеризует среднюю степень сформированности интереса к общественной деятельности у студентов. Молодые люди этой группы в целом положительно относятся к социальной активности, осознают ее общественную значимость. Студенты проявляют готовность выполнять общественные поручения, поддержать инициативу более активных студентов, но их действия носят лишь репродуктивный характер. Студенты этой группы недостаточно полно владеют комплексом знаний, умений, навыков, волевых качеств.

Студенты, обладающие высоким уровнем сформированности социальной активности, осознают важность общественной деятельности (важна как сама деятельность, так и ее содержание), проявляют интерес к событиям общественной жизни. Студенты всегда поддерживают инициативу других, могут и сами выступать инициаторами.

К тем, кто обладает высшим уровнем сформированности социальной активности, относятся студенты, регулярно, творчески выполняющие социально активную деятельность по собственной инициативе, обладающие необходимой группой умений и навыков, способные творчески применять их в нестандартной ситуации.

Осуществляя педагогическую работу со студентами, мы установили, что педагогическими условиями успешного формирования социальной активности личности студента в процессе профессиональной подготовки являются:

1. Выявление уровня сформированности социальной активности студентов. Для этой цели используются диагностические методы: педагогическое наблюдение за студентами, опросы (устные, в форме анкеты и др.), беседы, интервью.

2. Педагогическое сотрудничество педагогов и студентов по принципу субъект-субъектных отношений;

3. Разработка системы общественных поручений, включающей на начальном этапе простые, доступные и интересные поручения и постепенный переход к более сложным, возможно неинтересным, но нужным для коллектива/общества поручениям социальной деятельности [1, 459].

4. Приобщение студентов к разным видам общественной деятельности в пределах группы, факультета, вуза, города и т.д. (участие в мероприятиях, посвященных государственным праздникам, историческим событиям; участие в поисковой работе по установлению имен солдат, погибших на Великой Отечественной войне; работа по взаимодействию с правоохранительными

органами по предупреждению правонарушений; проведение работ по благоустройству территорий; организация выставок, в том числе работ студентов, литературных, музыкальных конкурсов, природоохранных мероприятий; помощь студентам младших курсов в учебной, научно-исследовательской, общественной работе).

5. Обеспечение повышения теоретического и методического уровней готовности кураторов групп к проведению работы по формированию социальной активности студентов на основе спецкурса «Формирование социальной активности», а также проведения конференций, семинаров по проблемам воспитания студентов, изучение специальной литературы, оформление выставок, стендов.

6. Обеспечение интеграции воспитательных сил вуза, семьи, общественности, учреждений культуры и производственных коллективов.

7. Осознание студентами общественной значимости выполняемой ими деятельности, так как наличие ясной цели, четко выраженной перспективы всегда благотворно воздействует на формирование социальной активности.

8. Коллективный характер социальной активности. Коллектив играет определяющую роль в формировании всесторонне развитой личности, в повышении ее социальной активности, поскольку жизнь и деятельность личности протекает в коллективе. Личность, являющаяся частью всякого коллектива, находится в определенных с ним отношениях, зависящих от социаль-

ной среды, в которой этот коллектив функционирует. Важно создать благоприятные условия в студенческом коллективе для развития отношений взаимопомощи, взаимной требовательности, ответственного отношения к своей деятельности, бережного отношения к окружающей среде.

9. Добровольный характер социальной активности. Активность личности должна быть не результатом какого-либо принуждения, насилия, а продиктована внутренними побуждениями, опираться на склонность, интерес. Это условие приобретает особенное значение в воспитании навыков общественной активности у подростков еще и потому, что подростки отличаются высокой эмоциональностью, влияющей на их жизнь, поведение и деятельность.

10. Развитие студенческого самоуправления как особой формы общественной деятельности студентов, направленной на управление жизнью студенческого коллектива учебной группы, курса, факультета и студентов, проживающих в общежитиях.

Литература

1. Павлов, И.В. Система деятельности современной школы по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних: монография / И.В. Павлов. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 1999. – 603 с.
2. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
3. Философский словарь / под общ. ред. А.П. Яременко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 560 с. – (Серия «Словари»). ■

АНАЛИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.Ю. Шадрина

Ключевые слова: развитие, социализация, социокультурные ориентации.

Подготовка в высшем учебном заведении высококвалифицированного экономиста-менеджера, отвечающего требованиям рынка труда современного общества, возможна лишь при взаимодействии процессов обучения и воспитания. Конечная цель любой образовательной системы заключается в обучении, воспитании и развитии личности, мерилем достижения этой цели является результат, отраженный в личности выпускника. Однако в практике современной высшей школы «развитие» не всегда понимается как комплексная задача: имеется явный и сильный дисбаланс во внимании к соотношению проблем интеллектуального и личностного развития, при перевесе первого аспекта. Между тем высшее учебное заведение, являясь социальным институтом, должно готовить к жизни. От содержания воспитания, от методов и форм его организации зависят конечные результаты развития личности [3, с.51].

В современной высшей школе остро обостряются социальные проблемы, вытекающие из происходящих серьезных изменений политики и экономики страны, которые привели к потере и переосмыслению некоторых общественных ценностей. В результате меняются проблемы формирования личности студенческой молодежи. Центральной проблемой становится человек в социальной культуре, которая, с точки зрения представителя гуманистической школы в психологии В.Франкла, заключается в «выращивании» человека, способного занимать самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям в ситуации любых социальных перемен, находя уникальные смыслы собственной жизни [4, с.120].

Таким образом, одной из ключевых задач воспитания личности в системе вы-

сшего профессионального образования является формирование социокультурных ориентаций, в целях выявления которых у современной молодежи Чувашии проведено экспериментальное социологическое исследование, направленное на выявление приоритетов личностных и общественных ориентаций студентов.

Экспериментальной базой исследования «Социокультурные ориентации студенческой молодежи Чувашской Республики» выступил филиал Санкт-Петербургского инженерно-экономического университета в городе Чебоксары. Основными задачами филиала являются удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего профессионального образования.

Объектом исследования явились студенты, обучающиеся на дневном отделении первого курса университета, проживающие в Чувашии. Количество охваченных экспериментом – 200 человек в возрастном интервале – 16-20 лет.

Нами не случайно выбрана студенческая аудитория, поскольку она является активным носителем и транслятором нравственности в меняющихся социально-экономических, политических, культурных условиях.

Географическое расположение Чувашской Республики (с одной стороны, рядом с крупными регионами России, такими как Нижегородская область, и соседство с национальными республиками с другой стороны) является довольно типичным, в связи с этим, полученные нами результаты исследования могут представлять интерес и для других республик России.

Для проведения исследования «Социокультурные ориентации студенческой

молодежи Чувашской Республики» нами разработана анкета по четырем направлениям:

- 1) приверженность семье;
- 2) гражданская позиция;
- 3) отношение к трудовой деятельности;

4) уровень информированности о культурном наследии Чувашской Республики и Российской Федерации.

Приведем результаты исследования по первому блоку анкетного опроса «Приверженность семье» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетного исследования I блока «Приверженность семье»

	Ответы	Кол-во (чел.)
1.	Дайте субъективное определение понятию «семья»	
а)	Справились с заданием	74
б)	Не справились с заданием	26
2.	Какие функции, по Вашему мнению, выполняет семья в жизнедеятельности человека:	
а)	Продолжение рода	11
б)	Создание полноценной ячейки общества	13
в)	Полноценность жизнедеятельности человека	24
г)	Помощь и взаимоподдержка членов семьи	50
д)	Другие ответы	2
3.	Наиболее значимый в Вашей жизни член семьи:	
а)	Все	32
б)	Мать	38
в)	Отец	18
г)	Брат/сестра	7
д)	Прочие родственники	5
4.	Имеются ли в Вашей семье устоявшиеся традиции?	
а)	Да	55
б)	Нет	40
в)	Затрудняюсь ответить	5

Анализ исследования уровня приверженности семье показывает, что грамотно и четко сформулировать определение «семья» удалось 74% студентов, 26% – с заданием не справились. Наиболее популярными ответами являются: «Самое главное в жизни человека», «Поддержка, опора и понимание близких людей», «Мать, отец

и дети», наименьшее количество ответов: «Социальная ячейка общества» и «Воспроизводство человечества» (рис. 1).

Из диаграммы отчетливо видно, что 26% студентов не удалось ответить на поставленный вопрос, это является негативным моментом и свидетельствует о непонимании ими роли семьи. Данный факт

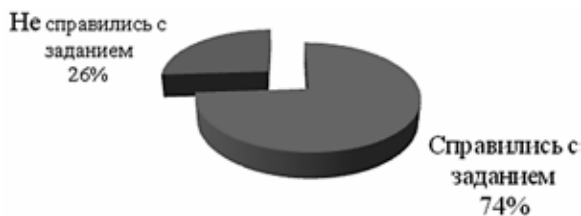


Рис. 1. Соотношение результатов ответов 1-го вопроса анкеты блока «Приверженность семье»

говорит о необходимости коррекционной работы с данной группой молодых людей.

На вопрос анкеты: «Какие функции, по Вашему мнению, выполняет семья в жизнедеятельности человека» были получены следующие результаты: продолжение рода – 11%; создание полноценной ячейки общества – 13%; полноценности жизнедеятельности человека – 24%; помощь и взаимоподдержка членов семьи – 50%, другие ответы – 2% (рис. 2).

Данные результаты говорят о благоприятной атмосфере и понимании в семьях студентов, однако наблюдается недостаточное осознание некоторыми респондентами общественных функций семьи.

Ответы на третий вопрос анкеты «Наиболее значимый в Вашей жизни член семьи?», показали, что наиболее значимым

членом семьи исследуемой группы молодежи является мать – 38%. 32% студентов не разделяют значимость членов семьи, на третьем месте – отец – 18%, брат/сестра – 7%, и прочие родственники – 5% (рис. 3).

Процентное распределение ответов, приведенных в диаграмме отражает тот факт, что наибольшее влияние в процессе воспитания личности оказывают родители и первую очередь мать, в меньшей степени отец и лишь затем остальные члены семьи.

Вопрос «Имеются ли в Вашей семье устоявшиеся традиции?» показал, что семейные традиции присутствуют в 55% семей, отсутствие традиций наблюдается в 40% семей и не смогли ответить на поставленный вопрос 5% опрашиваемых (рис. 4).

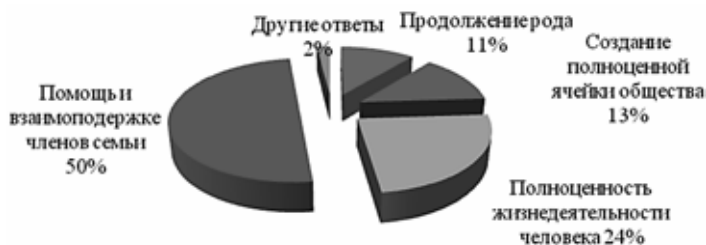


Рис. 2. Соотношение результатов ответов 2-го вопроса анкеты блока «Приверженность семье»



Рис. 3. Соотношение результатов ответов 3-го вопроса анкеты блока «Приверженность семье»



Рис. 4. Соотношение результатов ответов 4-го вопроса анкеты блока «Приверженность семье»

Таблица 2

Результаты анкетного исследования II блока «Гражданская позиция»

	Ответы	Кол-во
1.	Насколько значимо для Вас место вашего рождения?	
а)	Очень значимо	26
б)	Достаточно значимо	38
в)	Не значимо	32
г)	Затрудняюсь ответить	4
2.	Желали бы Вы жить в каком либо другом городе страны или мира?	
а)	Да	52
б)	Нет	23
в)	Затрудняюсь ответить	25
3.	Что вызывает в Вас чувство гордости за Родину:	
а)	Государственная политика	8
б)	Выдающиеся люди	36
в)	Культурное достояние	50
г)	Другие ответы	4
д)	Затрудняюсь ответить	2

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что практически в половине семей исследуемых существует угроза сохранения благоприятного климата отношений и взаимоподдержки членов семьи.

На втором этапе анкетного опроса нами исследовалась гражданская позиция студентов, полученные результаты представлены в табл. 2.

Проведенное исследование гражданской позиции студентов характеризуется следующими результатами:

На вопрос «Насколько значимо для Вас место вашего рождения?» очень значимо ответило – 26% опрошенных, достаточно значимо – 38%, не значимо – 32% и затруднились ответить 4% респондентов (рис. 5).

Как видно из диаграммы, большая часть студентов, с гордостью относится к месту своего рождения, что говорит о присутствии чувства патриотизма и любви к Родине. Неблагоприятным моментом является равнодушие к месту своего рождения и



Рис. 5. Соотношение результатов ответов 1-го вопроса анкеты блока «Гражданская позиция»



Рис. 6. Соотношение результатов ответов 2-го вопроса анкеты блока «Гражданская позиция»

невозможности дать однозначный ответ на поставленный вопрос у группы студентов.

Желание жить в каком либо другом городе страны выразило – 69%, и отрицательно ответили – 31% (рис. 6).

Результаты диаграммы свидетельствуют об отсутствии у наибольшего числа студентов привязанности к Родине. Однако, несмотря на юный возраст, группа студентов дала однозначный ответ о желании жить в Чувашской Республике и России.

Чувство гордости за Родину вызывает культурное наследие – у 49% и выдающиеся люди – у 35% опрошиваемых (рис. 7).

Данное процентное распределение позволяет сделать вывод, что студенты достаточно хорошо осведомлены о культурном

достоянии своей Республики и гордятся им, знакомы с выдающимися людьми Чувашии, которые вызывают в них чувство гордости за свою нацию, также следует отметить, о незнании, либо о неприятии государственной политики Чувашской Республики, что негативно может отразиться на процесс становления гражданской позиции личностей.

Далее рассмотрим ответы студентов на вопросы третьего блока анкетного исследования «Отношение к трудовой деятельности».

Самостоятельно сформулировать определение понятия «трудовая деятельность» удалось – 58% респондентов и не справились с заданием 42% опрошиваемых (рис. 8).

Таблица 3

Результаты анкетного исследования III блока «Отношение к трудовой деятельности»

	Ответы	Кол-во
1.	Самостоятельно сформулируйте определение понятия «трудовая деятельность»	
а)	Справились с заданием	58
б)	Не справились с заданием	42
2.	На благо чего, по-вашему, должен трудиться человек?	
а)	Для себя	34
б)	Для семьи	46
в)	Для Родины	20

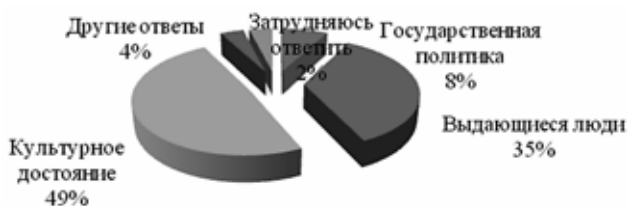


Рис. 7. Соотношение результатов ответов 3-го вопроса анкеты блока «Гражданская позиция»

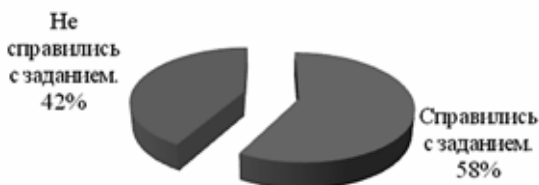


Рис. 8. Соотношение результатов ответов 1-го вопроса анкеты блока «Отношение к трудовой деятельности»

Как видно из графика, более половине студентов удалось сформулировать определение, тем самым показав осознание важности и сущности трудовой деятельности личности, негативным моментом является непонимание роли труда в жизнедеятельности человека почти у половины опрошенных.

На второй вопрос блока «На благо чего, по-вашему, должен трудиться человек?», нами были получены следующие ответы: для себя – 34%, для семьи – 46%, для Родины – 20% (рис. 9).

Процентное соотношение результатов ответов показывает, что самым популярным ответом среди опрошиваемой группы

студентов является – для семьи, что еще раз подтверждает высокие показатели приверженности семье первого блока анкетного исследования. Следующим по популярности выступает ответ, в желании трудиться лишь на удовлетворение личностных потребностей, и у небольшого количества студентов можно отметить проявление чувства патриотизма и желании трудиться на благо Родины.

Последним в нашем исследовании выступает четвертый блок, результаты ответов которого представлены в табл. 4.

Сформулировать понятие «Культура народа» смогли – 74% и не справились с заданием – 26% студентов (рис. 10).

Таблица 4

**Результаты анкетного исследования IV блока
«Уровень информированности о культурном наследии ЧР и РФ»**

	Ответы	Кол-во
1.	Что, по-вашему, означает понятие «культура народа»?	
а)	Справились с заданием	74
б)	Не справились с заданием	26
2.	Какую оценку по пятибалльной шкале Вы поставите себе за знание культуры родного края?	
а)	1	2
б)	2	13
в)	3	65
г)	4	18
д)	5	2
3.	Из каких источников Вы получаете знания о культуре родного края?	
а)	Родители	37
б)	Учителя	51
в)	Друзья и знакомые	18
г)	Во время посещения театров, музеев, выставок, экскурсионных поездок и т.д.	38
д)	Другие ответы	8

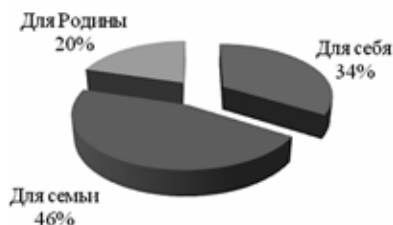


Рис. 9. Соотношение результатов ответов 2-го вопроса анкеты блока
«Отношение к трудовой деятельности»

Из данных диаграммы видно, что большая часть опрошиваемых студентов с успехом справилась с заданием и имеет четкое представление о понятии «культура народа», однако на необходимости коррекционной работы в формировании знания о культуре своего народа указывает 26% ответов.

Самооценка в знании культуры родного края распределилась следующим образом: один бал поставили себе 2%, на 2 бала оценили свои знания – 13%, «твердая тройка» у 65%, 2 бала – 18% и отлично лишь 2% студентов.

Данная студентами самооценка о знании культуры родного края показывает адекватное осознание недостаточного уровня знаний.

Исследование способов информирования о культуре родного края показали, что наиболее главными источниками ознакомления с национальной культурой являются учителя – 48%, на втором месте родители – 35%, друзья и знакомые – 17% (рис. 12).

Полученные данные свидетельствуют о большой роли в познании культуры родного края образовательных учреждений, заметно и участие родителей, а также получение информации от знакомых и друзей подрастающего поколения.

Исходя из результатов проведенного выше исследования, нами были выявлены проблемы, возникающие в процессе социализации личности: нет грамотного понимания студентами понятия «культурные ценности»; потеря национального тради-

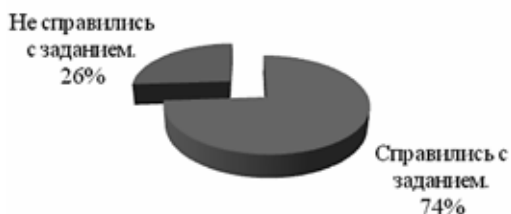


Рис. 10. Соотношение результатов ответов 1-го вопроса анкеты блока «Уровень информированности о культурном наследии ЧР и РФ»

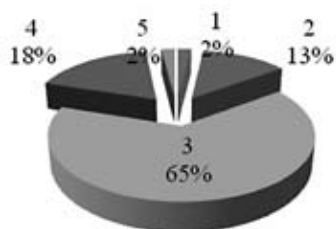


Рис. 11. Соотношение результатов ответов 2-го вопроса анкеты блока «Уровень информированности о культурном наследии ЧР и РФ»

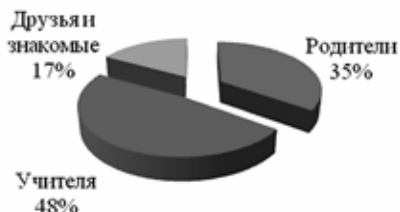


Рис. 12. Соотношение результатов ответов 3-го вопроса анкеты блока «Уровень информированности о культурном наследии ЧР и РФ»

ционного воспитания в семье; отсутствие стойкой привязанности к родине.

В связи с выявленными проблемами разработаны мероприятия по формированию социально-культурных ценностей у будущих экономистов в системе высшего профессионального образования, одним из пунктов которых выступает создание и организация работы студенческого научного общества «Малая Родина», ставящего цели формирования у студентов ценностного отношения к своей Малой Родине, развития устойчивого желания способствовать ее процветанию.

Литература

1. *Кисель, М.А.* Философский энциклопедический словарь / М.А. Кисель. – М.: Просвещение, 1989. – 980 с.
2. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. *Реан, А.А.* Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
4. *Франкл, В.Э.* Человек в поисках смысла / В.Э. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с. ■

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ПОНЯТИЙ «ОХРАНА» И «ЗАЩИТА» ДЕТСТВА С ПОЗИЦИИ НОРМАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.И. Иоголевич

Ключевые слова: охрана, защита, элементы охраны и защиты прав, охрана прав ребенка, защита детства, административно-правовое регулирование.

В юридической литературе существует множество подходов к определению понятий «охрана прав» и «защита прав». Эти понятия до сих пор не получили четкого определения. отождествление правоохранительных, правозащитных и, в целом, правообеспечительных отношений приводит к смешению таких понятий, как «охрана прав», «защита прав», «обеспечение прав», «реализация прав», что в итоге снижает эффективность, научную и практическую значимость исследований правоведов и в конечном итоге ведет к неправильной оценке данных терминов на уровне субъектов Российской Федерации, в частности, при формировании собственного законодательства. Неоднозначность и отсутствие разграничения основных понятий, таких как «охрана» и «защита» детства, потребовало проведение анализа данных понятий, используемых в юридической науке, и установления специфики их понимания в рамках нормативно-творческой деятельности.

Предметом дискуссии юристов является и сам термин «защита». Данное понятие нередко отождествлялось с термином «охрана» [20], или включалось в содержание охраны [37]. Термин «защита» охватывает как охрану субъективных прав личности, так и гарантии, характеризующие реальную защищенность носителя этих прав» [17].

В.И. Куфаев употреблял два термина: «детское право» и «охрана детства». Первый термин, по его мнению, обозначает совокупность законодательных актов, касающихся детства, т.е. теорию, а второй – практику применения законодательных положений о детях. Вместе с тем, он определял охрану детства как заботу государства о создании условий, обеспечивающих фи-

зическое и психическое развитие ребенка в целях подготовки его к общественно полезной деятельности [25]. А.Н. Антонов считает, что охрана детства, точнее, младенчества есть совокупность социально-правовых и социально-гигиенических мероприятий, направленных к созданию наиболее благоприятных условий существования ребенка [4].

В.П. Лебедева рассматривала охрану материнства и младенчества как систему «мероприятий, предпринимаемых пролетарским государством с целью такой организации труда и быта женских трудящихся масс города и деревни, которая создает оптимальные условия для... нормального развития и социалистического воспитания детей раннего возраста, обеспечивая в то же время женщине полноценность в выполнении функции воспроизводства общества» [26] однако, важных признаков охраны детства В.П. Лебедева не называет [29].

В своих работах Н.В. Витрук и его последователи [10, 11, 12, 19, 32, 39] условно разделяют охрану и защиту прав и каждому из этих явлений дают определение. Так, ученый считает, что охрана прав – это деятельность, направленная на устранение препятствий в реализации прав и обязанностей, на борьбу с неисполнением обязанностей и злоупотреблением правами, на профилактику и предупреждение нарушений прав и обязанностей, а защита наступает тогда, когда есть неисполнение обязанности или злоупотребление правом, а также, когда возникает препятствие к их осуществлению, либо налицо спор о наличии самого права или обязанности. Особенность такой позиции в том, что выделяя и определяя оба эти явления, – и защиту, и охрану, – он, тем не менее, считает, что они

составляют единое целое, которое называется «охраной (защитой) прав и обязанностей», а термины «охрана» и «защита» употребляет как синонимы [22]. Примерно такой же позиции придерживается Л.Д. Воеводин: «Охрана основных прав граждан заключается не только и не столько в защите от возможных нарушений, сколько в обеспечении условий и средств для фактического пользования ими каждым...гражданином» [13], то есть под «охраной» понимает и «охрану», и «защиту».

Н.И. Матузов утверждает, что «охраняются права и интересы постоянно, а защищаются, когда нарушаются. Защита есть момент охраны» [27]. В.И. Абрамов понимает под защитой прав ребенка комплексную систему мер, применяемых для обеспечения свободной и надлежащей реализации его субъективных прав, включающую судебную защиту, законодательные, экономические, организационно-технические и другие средства и мероприятия, а также самозащиту гражданских прав. По мнению автора, в цивилизованном правовом государстве проблемы заботы о детях должны решаться государством и обществом, по крайней мере, на пяти уровнях: законодательном, программном, управленческом, исполнительском и просветительском, которые предполагают определенные конкретные правовые механизмы [1].

По мнению Э.П. Гаврилова, «Охрана – это установление общего правового режима, а защита – те меры, когда права и свободы нарушены или оспорены» [14]. А.С. Мордовец считает, что «охрана прав есть состояние правомерной реализации под контролем социальных институтов, но без их вмешательства. Меры защиты применяются тогда, когда осуществление прав и свобод затруднительно, но права и свободы еще не нарушены. Если права и свободы нарушены, то их нужно не защищать, а восстанавливать» [28].

Точку зрения о разграничении понятий «охрана прав» и «защита прав» обобщила и проанализировала Б.Ю. Тихонова, ко-

торая утверждает, что «охрана прав – это совокупность различных взаимосвязанных между собой мер, осуществляемых органами государственной власти и общественными объединениями, и направленных на предупреждение нарушений прав человека, либо устранение препятствий, не являющихся правонарушениями, на пути осуществления его прав и обязанностей». Под защитой же она понимает «принудительный в отношении обязанного лица законный способ восстановления нарушенного права человека либо самим управомоченным лицом, либо компетентными органами» [40]. Т.Б. Шубина утверждает, что «охрана права» вообще не имеет юридического значения – практически в законодательстве не применяется, а если и применяется, то в самом общем смысле. Установление же правового режима, иначе говоря, правовое регулирование тех или иных общественных отношений, закрепление в правовых нормах тех или иных прав носит общерегулятивный характер. Такой вывод основывается на анализе видов правоотношений [43].

По мнению Н.М. Савельевой охрана прав ребенка заключается в создании предпосылок, гарантий, ей служат неодинаковые по своей отраслевой принадлежности, содержанию, целям законодательные акты Российской Федерации, указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства Российской Федерации, правовые акты иных органов исполнительной власти, нормативно-правовые акты международного права [35]. Среди определений охраны прав выделяются такие, которые представляют охрану, с одной стороны, как статическое явление, а с другой стороны – как динамическое. Так, С. Сабикенов считает, что понятие «охрана» в юридическом смысле слова – это «позитивное, статическое состояние норм права, направленных непосредственно на ограждение осуществления субъективных прав и законных интересов граждан от возможных нарушений [34].

Из вышесказанного следует, что административно-правовая, уголовно-правовая и гражданско-правовая охрана прав и интересов граждан осуществляется вне конкретных правоотношений, поскольку нормы этих отраслей права до их нарушения находятся в позитивном состоянии, тогда как защита уже нарушенных прав всегда происходит в рамках конкретных правонарушений, возникновение которых нежелательно с точки зрения интересов как человека, так и государства.

Б.Ю. Тихонова определяет охрану прав как «совокупность различных взаимосвязанных между собой мер, осуществляемых как государственными, так и общественными организациями, направленных на предупреждение правонарушений, устранение причин, их порождающих, и способствующих, таким образом, нормальному процессу реализации гражданами своих прав и обязанностей» [40]. Причем, автор замечает, что охрана прав есть результат не только правоохранительной деятельности компетентных органов, но и других видов деятельности государственных органов и общественных организаций, в том числе их правоисполнительной деятельности [39]. Помимо всего прочего охрана прав включает в себя такие средства, как: контроль и надзор за соблюдением прав и свобод человека и гражданина [10]; предупреждение нарушений прав человека [11]; повышение правовой культуры [15, 36]. Правовая охрана детства, по мнению А.М. Нечаевой, по своему объему уже охрана детства вообще, поскольку включает в себя меры, осуществляемые лишь с помощью норм права. Но и ее содержание отличается большим разнообразием. Так, охране детства служат нормы права, призванные обеспечить охрану окружающей среды, помогающие вести борьбу с загрязнением воздуха, воды, продуктов питания, ибо между здоровым растущим организмом ребенка и экологической системой существует прямая связь. Правовой же охране детства служат правовые нормы различной отраслевой

принадлежности. Причем, одни из них помогают ребенку реже, другие – чаще, одни – прямо, другие – косвенно [29]. В понятие «защита» включается достаточно широкое содержание. Это позволяет сделать вывод, что законодатель не проводит четкой границы между данными понятиями, как это делается в научной литературе [22].

Можно согласиться с мнением ученых, которые утверждают, что «защита – это лишь один из вариантов реагирования на угрозу, которую можно и избежать, сохраняя при этом способность защищаться в активной или пассивной форме» [30] и «раскрытие понятия «безопасность» через термины «защита», «защищенность», «защитить» сужает ее смысл. Защитить – значит оборонять, закрывать, загораживать что-либо; это вещь, предмет, явление, скрывающие, охраняющие, ограждающие кого или что-либо, наконец, просто щит в прямом и переносном смысле. При этом преуменьшались важнейшие свойства и функции безопасности – снижать, ослаблять, устранять и предупреждать опасности и угрозы. Таким образом, смысл слова «защищать» отражает одну из важнейших функций безопасности, но не исчерпывает их [6].

Е.В. Тресцова считает, что правовая охрана является стадией в осуществлении прав и интересов граждан, элементами которых выступают их реализация и охрана, последняя же предполагает в своем составе правовую защиту. Механизм правовой охраны реализуется с помощью регулятивных и охранительных правовых норм. Защита же строится исключительно на охранительных юридических нормах. Сущность правовой охраны состоит в урегулировании правом и в деятельности специальных органов по защите прав в случае нарушения. Следовательно, охрана права есть стадия, берущая начало с момента возникновения самого субъективного права и нуждается в обеспечении, включая обеспечение правовой защиты [42]. Проанализировав различные подходы ученых к понятиям «охрана» и

«защита», мы выделили характерные черты охраны прав и защиты прав (см. табл.).

Мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой под охраной понимаются взаимосвязанные меры, осуществляемые государственными органами и общественными организациями, направленные на предупреждение нарушений прав, на устранение причин, их порождающих, и способствующие нормальному процессу реализации личностью своих прав и свобод [9]. Мы считаем, что под «защитой» следует понимать деятельность полномочного субъекта в соответствии с законодательством по обеспечению восстановления

нарушенного права и законных интересов. В сравнении с понятием «охрана» понятие «защита» более узкое, оно является составляющей понятия «охрана».

Важнейшая роль в обеспечении конституционных прав и свобод граждан принадлежит государству и праву. При этом охрана и защита прав возникает вместе с возникновением прав человека [22]. Государство при правовом регулировании общественных отношений законодательно устанавливает особые нормы и права для детей [33]. Главное внимание в понятийном обеспечении уделяется правам, поскольку «субъективные права представляют собой

Таблица

Элементы охраны и защиты прав

Охрана прав	Защита прав
<ul style="list-style-type: none"> • установление общего правового режима; • создание условий, обеспечивающих физическое и психическое развитие ребенка в целях подготовки его к общественно полезной деятельности; • совокупность социально-правовых и социально-гигиенических мероприятий, направленных к созданию наиболее благоприятных условий существования ребенка; • деятельность, направленная на устранение препятствий в реализации прав и обязанностей, на борьбу с неисполнением обязанностей и злоупотреблением правами, на профилактику и предупреждение нарушений прав и обязанностей; • состояние правомерной реализации под контролем социальных институтов, но без их вмешательства; • совокупность различных взаимосвязанных между собой мер, осуществляемых органами государственной власти и общественными объединениями, и направленных на предупреждение нарушений прав человека, либо устранение препятствий, не являющихся правонарушениями, на пути осуществления его прав и обязанностей; • взаимосвязанные меры, осуществляемые государственными органами и общественными организациями, направленные на предупреждение нарушений прав, на устранение причин, их порождающих, и способствующие нормальному процессу реализации личностью своих прав и свобод 	<ul style="list-style-type: none"> • меры, которые предпринимаются в случаях, когда права нарушены или оспорены; • комплексная система мер, применяемых для обеспечения свободной и надлежащей реализации субъективных прав, включающая судебную защиту, законодательные, экономические, организационно-технические и другие средства и мероприятия, а также самозащиту гражданских прав; • один из вариантов реагирования на угрозу, которую можно и избежать, сохраняя при этом способность защищаться в активной или пассивной форме; • наступает тогда, когда есть неисполнение обязанности или злоупотребление правом, а также, когда возникает препятствие к их осуществлению, либо налицо спор о наличии самого права или обязанности; • применяется тогда, когда осуществление прав и свобод затруднительно, но права и свободы еще не нарушены; • принудительный в отношении обязанного лица законный способ восстановления нарушенного права человека либо самим управомоченным лицом, либо компетентными органами; • принудительный (в отношении обязанного лица) способ осуществления права, применяемый в установленном законом порядке компетентными органами в целях восстановления нарушенного права

как раз тот элемент правовой системы, в котором выражается сама природа права как «определятеля» свободы правомерного поведения. Они закрепляют свободу, инициативу и самостоятельность лиц – носителей права» [3]. Любое право ребенка следует определять, исходя из его субъективной природы, как вид и меру возможного поведения, предоставляемого, охраняемого и обеспечиваемого государством. Впервые такое определение субъективного права в литературе было дано С.Н. Братусем [8] и получило оценку и дальнейшее развитие в работах других ученых [2, 21, 23, 41]. В связи с умственной и физической незрелостью дети не могут действовать наравне с взрослыми, а нуждаются в специальной охране и защите своих прав.

Под правами ребенка следует понимать совокупность законодательных норм, направленных на защиту его интересов во всех сферах жизнедеятельности. Л.Ю. Грудцына предлагает совокупность прав ребенка условно разделить на шесть основных групп [16]:

первая группа включает такие права, как право на жизнь, на имя, на равенство в осуществлении других прав и т.п. Данное право закреплено в ч. 1 ст. 20 Конституции Российской Федерации, и оно обеспечивается рядом конституционных гарантий общего характера: запретом пыток и насилия, социальным обеспечением, обеспечением права на охрану здоровья и медицинскую помощь, на благоприятную окружающую среду и т.д. К мерам подобного рода относятся также политика государства, направленная на отказ от разрешения конфликтов с помощью оружия, борьба с преступлениями против личности, с наркоманией и токсикоманией [7]. В специальных законах субъектов Российской Федерации, устанавливающих правовой статус ребенка, также закрепляется право на жизнь, в том числе и право на обеспечение нормального внутриутробного развития [38], под которым понимается установление правовых и социальных гарантий беременным женщинам,

проведение межведомственных программ по снижению уровня аборт, материнской и детской смертности, распространения среди молодежи заболеваний, передаваемых половым путем [44];

вторая группа – права на семейное благополучие. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию детей родители могут быть привлечены к различным видам юридической ответственности: административной (ст. 5.35 КоАП Российской Федерации), гражданско-правовой (ст. 1073-1075 ГК Российской Федерации), семейно-правовой (ст.69 и 73 СК Российской Федерации); уголовной (ст. 156 УК Российской Федерации). Как правовой институт, право жить и воспитываться в семье состоит из нескольких правомочий ребенка:

- 1) право знать своих родителей, насколько это возможно;
- 2) право на заботу со стороны родителей;
- 3) право на совместное проживание со своими родителями;
- 4) право на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками.

При этом, к родителям следует относиться лиц, записанных в этом качестве в свидетельстве о рождении несовершеннолетнего. Право ребенка на заботу со стороны родителей служит предпосылкой удовлетворения его жизненно важных потребностей. Под заботой следует понимать все виды помощи ребенку (обеспечение его питанием, лечением, одеждой, учебными пособиями и т.п.) [24];

третья группа – права на свободное развитие личности ребенка. Не предусмотрены правом конкретные формы государственного и социального контроля за образовательно-просветительской практикой СМИ (в том числе в сфере сексуального образования юношества), не разработан механизм ответственности ее субъектов. Анализ действующего законодательства и практики его применения свидетельствует о явном

недостаточной правовой защищенности детей и подростков от неквалифицированного, низкопробного и игнорирующего специфику психологии несовершеннолетних информационного воздействия СМИ, в том числе в сфере сексуального публичного просвещения. Действующие правовые запреты в этой области сформулированы неконкретно, в самой общей форме (в ст. 37 Закона Российской Федерации «О средствах массовой информации» указано следующее «Распространение выпусков специализированных радио- и телепрограмм эротического характера без кодирования сигнала допускается только с 23 часов до 4 часов по местному времени, если иное не установлено местной администрацией. Розничная продажа продукции средств массовой информации, специализирующихся на сообщениях и материалах эротического характера, допускается только в запечатанных прозрачных упаковках и в специально предназначенных для этого помещениях, расположение которых определяется местной администрацией» [18]) и касаются населения в целом, не учитывая в должной мере особенностей восприятия сексуальной информации несовершеннолетними;

четвертая группа прав призвана обеспечить здоровье детей (ребенок имеет право на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья). Принятые в некоторых субъектах Российской Федерации законодательные акты о правах ребенка устанавливают дополнительные гарантии получения детьми необходимой медицинской помощи. Так, ст. 5 Закона Псковской области от 25 мая 1995 г. «О правах ребенка» и ст. 9 Закона Республики Карелия «О защите прав детей» предусматривают бесплатное получение медикаментов для лечения детей в возрасте до 3 лет, а из многодетных семей – до 6 лет. Согласно ст. 16 Закона Республики Саха (Якутия) «О правах ребенка» все дошкольные и школьные учреждения, независимо от их ведомственной принадлеж-

ности, обеспечиваются квалифицированными медицинскими кадрами [44].

пятая группа ориентирована на образование детей и их культурное развитие (право на образование, на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, право свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством). Так, право на образование, по предлагаемой Е.А. Лукашевой хронологической классификации (времени возникновения прав человека), относится ко второму поколению прав человека, сформировавшемуся в конце XIX – начале XX вв. По своему содержанию оно входит в число культурных прав, гарантирующих духовное развитие человека и помогающих каждому индивиду стать полезным участником политического, духовного, социального и культурного прогресса [31];

шестая группа направлена на защиту детей от экономической и другой эксплуатации, от привлечения к производству и распространению наркотиков, от античеловеческого содержания и обращения с детьми в местах лишения свободы.

Таким образом, в юридической литературе существует множество подходов к определению понятий «охрана прав» и защита прав». Эти понятия до сих пор не получили четкого определения. Анализ Конституции Российской Федерации и действующего законодательства позволяет сделать вывод, что законодатель чаще использует термин «защита». Мы предлагаем термин «защита» использовать в юридическом смысле как правовую защиту, которая предполагает применение соответствующих правовых средств (лишение родительских прав, привлечение к юридической ответственности и т.д.). При этом, правовая защита охватывает все сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего: воспитание, образование, медицинское обслуживание, трудовую занятость, социальное обеспечение, досуг и др. Охрана прав детей более широкое понятие чем защита, которое включает в себя установление правового режима посред-

твом принятия нормативных правовых актов и их реализации по созданию наиболее благоприятных условий существования ребенка, а защита детства – это деятельность полномочного субъекта в соответствии с законодательством по обеспечению восстановления нарушенного права и законных интересов детей. Защита имеет место лишь при нарушении права.

Литература

1. *Абрамов, В.И.* Правовая политика современной России в сфере прав ребенка / В.И. Абрамов // Современное право. – 2004. – № 11. – С. 28–31.
2. *Александров, Н.Г.* Право и законность в период развернутого строительства коммунизма / Н.Г. Александров. – М.: Юрид. лит., 1961. – 271 с.
3. *Алексеев, С.С.* Общая теория права: в 2-х т. / С.С. Алексеев. – М.: Юрид. лит., 1982. – Т. 2. – 360 с.
4. *Антонов, А.Н.* Охрана материнства и младенчества: пособие для врачей / А.Н. Антонов. – Л.: Гос. мед. изд-во, 1929. – Т. 1. – Вып. 1. – 79 с.
5. *Астрахан, А.А.* Юридические гарантии и пределы осуществления конституционных прав и свобод граждан / А.А. Астрахан // Правоведение. – 1986. – № 6. – С. 53–56.
6. *Бадмаев, А.Н.* Функции милиции общественной безопасности: проблемы теории и практики: дис. ... канд. юр. наук / А.Н. Бадмаев. – Челябинск: ЧелГУ, 2005. – 215 с.
7. *Борисова, Н.Е.* Конституционно-правовой статус ребенка в Российской Федерации / Н.Е. Борисова, Ю.А. Дмитриев, С.В. Захаров и др. – М.: Манускрипт, 1998. – 107 с.
8. *Братусь, С.Н.* Субъекты гражданского права / С.Н. Братусь. – М.: Юрид. лит., 1950. – 367 с.
9. *Бутылин, В.Н.* Милиция в государственно-правовом механизме охраны конституционных прав и свобод граждан: монография / В.Н. Бутылин. – Тюмень: Изд-во Тюмен. юр. ин-та МВД РФ, 2001. – 176 с.
10. *Витрук, Н.В.* Основы теории правового положения личности в социалистическом обществе / Н.В. Витрук. – М.: Наука, 1979. – 229 с.
11. *Витрук, Н.В.* Социально-правовой механизм реализации конституционных прав и свобод граждан / Н.В. Витрук. – М.: Изд-во ИГиП АН СССР, 1980. – 232 с.
12. *Витрук, Н.В.* Юридический механизм реализации прав личности // Реализация прав граждан в условиях развитого социализма / Н.В. Витрук; под ред. Е.А. Лукашевой. – М.: Наука, 1983. – 312 с.
13. *Воеводин, Л.Д.* Конституционные права и обязанности советских граждан / Л.Д. Воеводин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 300 с.
14. *Гаврилов, Э.П.* Комментарий Закона об авторском праве и смежных правах / Э.П. Гаврилов. – М.: Правовая культура, 1996. – 250 с.
15. *Гранат, Н.Л.* Профессиональная культура в правоприменительной деятельности органов внутренних дел: учеб. пособие / Н.Л. Гранат, Р.Х. Макуев. – М.: Академия МВД России, 1994. – 92 с.
16. *Грудцына, Л.Ю.* Правовое регулирование охраны и защиты прав несовершеннолетних / Л.Ю. Грудцына // Адвокат. – 2005. – № 8. – С. 2–10.
17. *Зайцев, О.А.* Теоретические и правовые основы государственной защиты участников уголовного процесса: монография / О.А. Зайцев; под ред. С.П. Щербы. – М.: ВНИИ МВД России, 1997. – 138 с.
18. Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» // Российская газета. – 1992. – 8 февр. – № 32.
19. Законность: понятие, защита, обеспечение / Общая теория права. – Н. Новгород: Нижегородская ВШ МВД Российской Федерации, 1993. – 444 с.
20. *Зырин, М.И.* Охрана прав и свобод советских граждан / М.И. Зырин // Роль органов внутренних дел в охране конституционных прав и законных интересов советских граждан: сб. ст. – Минск: МнГУ, 1979. – С. 3–12.
21. *Кечекьян, С.Ф.* Правоотношения в социалистическом обществе / С.Ф. Кечекьян. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 187 с.
22. *Киричек, Е.В.* Охрана и защита конституционных прав и свобод человека и гражданина в субъектах Российской Федерации (на примере Уральского Федерального округа): дис. ... канд. юрид. наук / Е.В. Киричек. – М.: ПроСофт-М, 2003. – 281 с.
23. *Комаров, С.А.* Личность Права и свободы. Политическая система / С.А. Комаров, И.В. Ростовщиков. – СПб.: Изд-во юридического института, 2002. – 336 с.
24. Комментарий к Семейному кодексу Российской Федерации / отв. ред. И.М. Кузнецова. – М.: Изд-во БЕК, 1996. – 493 с.

25. *Куфаев, В.И.* Детское право, его предмет и объем / В.И. Куфаев // Право и жизнь. – 1926. – № 8/10. – С. 60–62.
26. *Лебедева, В.П.* Охрана материнства и младенчества в Стране Советов / В.П. Лебедева. – М.; Л.: Гос. мед. изд-во, 1934. – 125 с.
27. *Матузов, Н.И.* Правовая система и личность / Н.И. Матузов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 294 с.
28. *Мордовец, А.С.* Социально-юридические механизмы обеспечения прав человека и гражданина / А.С. Мордовец. – Саратов: СВШ МВД РФ, 1996. – 286 с.
29. *Нечаева, А.М.* Правовая охрана детства в СССР / А.М. Нечаева. – М.: Наука, 1987. – 112 с.
30. Основы теории и актуальные проблемы национальной безопасности России: учеб. пособие / под общ. ред. В.Ф. Ницевича. – Екатеринбург: УрАГС, 2003. – 250 с.
31. Права человека: учебник для вузов / отв. ред. Е.А. Лукашева. – М.: Норма, 2001. – 573 с.
32. *Ростовщиков, И.В.* Обеспечение прав и свобод личности в СССР / И.В. Ростовщиков. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1988. – С. 60–65.
33. *Рыбинский, Е.М.* Управление системой социально-правовой защиты детства. Социально-правовые проблемы: учеб. пособие / Е.М. Рыбинский. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
34. *Сабикенов, С.* Некоторые вопросы охраны субъективных прав и законных интересов советских граждан / С. Сабикенов // Проблемы государства и права на современном этапе: тр. науч. сотр. и аспиранта. – Вып. 6. – М.: МГУ, 1973. – С. 7–11.
35. *Савельева, Н.М.* Охрана прав несовершеннолетних гражданским, семейным и жилищным законодательством / Н.М. Савельева // Юридический аналитический журнал. – 2002. – № 1. – С. 92–103.
36. *Сальников, В.П.* Правовая культура // Общая теория права: курс лекций / В.П. Сальников. – Н. Новгород: Нижегород. 1993 – С. 495–512.
37. *Сергун, П.П.* Соотношение охраны и защиты прав и свобод граждан при применении мер административного принуждения / П.П. Сергун // Укрепление социалистической законности в деятельности органов внутренних дел: сб. – М.: МВШМ МВД СССР, 1987. – С. 162–164.
38. Ст. 29 Закона Свердловской области от 23 октября 1995 г. № 28-ОЗ «О защите прав ребенка» // Областная газета. – 1995. – 31 октября. – № 118.
39. *Тарасова, В.А.* Охрана субъективных прав граждан в области пенсионного обеспечения / В.А. Тарасова // Советское государство и право. – 1976. – № 8. – С. 133–136.
40. *Тихонова, Б.Ю.* Субъективные права советских граждан, их охрана и защита: автореф. дис. ... канд. юр. наук / Б.Ю. Тихонова. – М.: Всесоюзный юридический заочный институт, 1972. – 22 с.
41. *Толстой, Ю.К.* К теории правоотношения / Ю.К. Толстой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – 88 с.
42. *Тресцова, Е.В.* Обеспечение имущественных интересов несовершеннолетних / Е.В. Тресцова // Защита прав ребенка в современной России: сб. тез. – М.: Ин-т государства и права РАН, 2004. – С. 79–84.
43. *Шубина, Т.Б.* Теоретические проблемы защиты прав: дис. ... канд. юр. наук / Т.Б. Шубина. – Самара: Самар. гос. экон. ун-т, 1997. – 228 с.
44. Ювенальное право: учебник для вузов / под ред. А.В. Заряева, В.Д. Малкова. – М.: ЗАО Юстицинформ, 2005. – 250 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

А.В. Сергеев

Ключевые слова: креативность, декоративно-прикладное искусство, креативная культура.

Требования к профессиональной подготовке существенно возросли в связи с необходимостью формирования специалиста, способного реализовать и общественные решения, и свои личные интересы, обладающего высокой культурой мышления, осознающего цели человеческого существования, постоянно стремящегося к самопознанию и самореализации в изменяющемся мире. Это возлагает на систему образования ответственность за организацию такого образовательного процесса, который бы обеспечивал подготовку будущих специалистов, являющихся не просто носителями информации по предмету, а профессионалами, с высокой степенью креативности, несущими энергию созидания, творчества, совершенствования в современное общество. Креативность (*creative*) – в переводе с английского означает: творческий, созидательный, творческие созидательные способности, творческая созидательная сила. Впервые термин «креативность» (от лат. *creative* – творческий, лат. *creatio* – создание) был введен в оборот 60-е годы XX века Дж. Гилфордом и обозначал способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации

Особое место в профессиональной подготовке будущего специалиста культуры и искусства в вузе занимает декоративно-прикладная деятельность. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования – это «творческая деятельность, объединяющая в процессе проектирования достижения различных областей человеческой деятельности – искусства, конструирования, технологии, экономики, социологии – и

направленная на создание эстетически совершенных и высококачественных серийных и уникальных изделий». На лучших образцах народного творчества построена профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов в области декоративно-прикладного искусства.

Народное творчество на протяжении веков является сокровищницей национальных традиций, основным компонентом сохранения национального своеобразия художественной культуры. Оно стало основой для развития многих жанров профессионального искусства, ему принадлежит огромная роль в процессе эстетического и нравственного воспитания подрастающего поколения, формирования верных морально-этических ориентиров, заложенных в народном творчестве как наиболее емкой и образной форме выражения национального характера каждого народа. Одним из путей освоения наследия народного творчества является интеграция. Она открывает возможности обогащения современного искусства элементами национальной символики образов и цвета, обновлению его содержания на основе «изучения лингвистических особенностей фольклора, топонимики, культуры, быта – всего того, что, вливаясь ручейками, делает реку «Искусства» полноводней» [1, с.64].

Декоративно-прикладное искусство является целостной художественной системой, неразрывно связанной с национальной культурой, местными традициями и непосредственно выражая собой быт и мировоззрение народа. Изучая декоративно-прикладное искусство, студенты знакомятся с его образцами, сами изготавливают предметы с применением традиций декоративно-прикладного искусства, что способствует

развитию, в первую очередь, национально-го самосознания личности, основанного на ощущении духовной связи с народом.

В профессиональной подготовке будущего специалиста стоит задача обеспечить переход от школы «усвоения знаний» к школе жизни, школе мысли, школе активного действия, призванной формировать личность, всесторонне готовую к тому, чтобы непосредственно и в полном объеме включиться в производительный труд и социальные отношения. Уже в период обучения в вузе студента необходимо поставить в активную позицию субъекта деятельности, при которой он смог бы проявить самостоятельность, инициативность и творчество, а его учебную деятельность организовывать таким образом, чтобы она являлась средством его профессионального становления и креативного роста.

Анализ сущности и компонентного состава профессиональной подготовки, представленный в работах О.А. Абдуллиной, Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, Н.И. Вьюновой, Н.К. Сергеева, Л.Ф. Спирина и др., позволил установить, что для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы высокий уровень способностей, обширные знания, профессиональные умения, навыки и значительный опыт, а также личностная направленность специалиста, отражающая мотивы и убеждения человека.

Основным приоритетом профессиональной подготовки является целенаправленное, систематическое и результативное содействие в становлении креативной личности студента с целью ее максимального развития и подготовки к выполнению основных социальных функций. Необходимо, чтобы студент был способен адекватно оценивать свои реальные и потенциальные возможности, был готов к профессиональному самоопределению, самоутверждению и самореализации, стремился конструктивно использовать свои знания и умения, делать ценностный выбор.

В этом направлении эффективность профессиональной подготовки в полной

мере зависит от развития у студентов способностей творчески преобразовывать окружающую действительность, самостоятельности в решении практических задач, готовности к самосовершенствованию и самообразованию, то есть, в конечном счете, к самореализации.

В связи с этим актуальными становятся процессы совершенствования и модернизации системы профессиональной подготовки специалистов художественно-педагогического профиля.

Проектирование профессиональной подготовки студентов к работе в современных условиях опирается на теоретические положения, изложенные в работах В.И. Андреева, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, Б.С. Гершунского, Е.А. Крюковой, В.М. Монахова, В.А. Сластенина, В.В. Серикова и др.

Для разработки и реализации базовых основ профессиональной подготовки студентов средствами декоративно-прикладного искусства, на наш взгляд, необходима ориентация на принцип личностно ориентированного образования, эпицентром которого является студент как субъект общечеловеческой и национальной культуры, истории, собственной жизни и развития. Данный принцип в нашем исследовании включает следующие элементы педагогического процесса в вузе:

- вхождение личности в национальную культуру и ее культурная идентификация и инкультурация;
- социализация и адаптация личности студента в изменяющемся социуме;
- художественно-эстетическое развитие студентов;
- формирование креативной направленности личности студентов;
- формирование креативной культуры студента.

Известно, что важность познания народных традиций для современного студента находится в ценностном ядре национальной культуры, которая прививает уважение к людям, признательность предкам, вызывает стремление походить на них, беречь

достоинство и преумножать славу своего отечества. В этом заложен колоссальный воспитательный потенциал традиций народного художественного творчества, отказ от которого разрушает и культуру, и общество, и личность.

Таким образом, развитие самопознания, саморазвитие является важнейшим средством формирования культуры студента, в том числе и креативной.

Традиции декоративно-прикладного народного искусства исторически обусловлены материальной и духовной культурой народа, его национальными особенностями. Как педагогический феномен, они имеют воспитательный, обучающий и развивающий потенциал:

- воспитания творческого отношения к труду;
- уважения к творчеству народных мастеров;
- формирования чувства красоты;
- эстетического восприятия;
- воображения;
- вооружения студентов знаниями о специфике и традициях различных видов народного творчества.

Для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, будущий специалист в области художественного образования должен не просто адаптироваться к новым ситуациям, но и быть способным изменить их, при этом сам изменяясь и развиваясь.

Целью учебно-творческих занятий является закрепление и расширение полученных студентами знаний и навыков на занятиях декоративно-прикладным искусством, формирование умений их творческого применения при создании изделий в условиях освоения конструкций и форм различных предметов декоративного искусства.

Использование народного декоративно-прикладного искусства в воспитании студентов, по мнению Кадыровой Л.Х., следует строить на следующих основных принципах:

- опора на ведущие положения современной педагогики и психологии;

- выявление главных черт и характерных особенностей народного декоративно-прикладного искусства;

- учет возрастных особенностей и возможностей учащихся при отборе материала по народному декоративно-прикладному искусству;

- сочетание теоретической и практической форм приобщения к народному декоративно-прикладному искусству;

- индивидуальная работа с каждым в процессе коллективных художественно-практических занятий [2, с.8].

В процессе профессиональной подготовки перед студентами ставятся следующие задачи:

1. Углубление знаний о технологиях исполнения различных изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

2. Расширение представлений о художественно-стилистических особенностях различных центров народных художественных промыслов (по специализациям).

3. Усвоение и закрепление навыков самостоятельного исполнения различного вида изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов с применением уже изученных техник.

Большое значение имеет практика по ознакомлению студентов с изделиями народных мастеров. Она представляет собой важнейшую составную часть основной образовательной программы профессионального художественного образования. Данная практика по ознакомлению студентов с центрами народных художественных промыслов и изделиями народных мастеров имеет большое значение для формирования разносторонне развитой личности, закрепления и углубления теоретических знаний и практических умений, приобретаемых студентом в ходе его обучения, она необходима для расширения художественного и профессионального кругозора студентов, развития их творческого мышления.

Студенты в ходе ознакомительной практики приобретают и совершенствуют

навыки краткосрочных зарисовок и этюдов в музеях, на выставках, в художественных мастерских, учебных заведениях художественного образования; учатся собирать художественно-графический материал для индивидуального проектирования изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, копировать орнаменты, схемы композиционных построений, цветовые решения разнообразных изделий, углубляя при этом теоретические знания и совершенствуя навыки и умения, полученные в процессе учебно-познавательной деятельности в стенах вуза.

Целями такой практики являются:

- расширение эстетического, культурного и профессионального кругозора;
- совершенствование творческого мышления обучаемого;
- приобретение студентами умения вести самостоятельный поиск художественно-графического и иного материала, необходимого для проектирования изделий прикладного характера;
- закрепление и углубление теоретических знаний и практических навыков, приобретенных студентами в ходе предшествующего обучения.

Практика по ознакомлению студентов с центрами народных художественных промыслов и изделиями народных мастеров направлена на соблюдение непрерывности и последовательности в процессе обучения.

Креативная культура студентов реализуется в зависимости от сложности технологического исполнения и композиционного (колористического) решения, отвечающих сущности традиционного декоративно-прикладного искусства. Это и сохранение традиций технологии, композиционных и колористических решений, и внесение новизны в их исполнение, отражение своего оригинального, неповторимого мировидения, воплощенного в замысле и отображенного в художественном образе произведения декоративно-прикладного искусства. Здесь студенты сами определяют технику исполнения, материалы и инструменты,

необходимые для изготовления изделия, а также составляют технологическую карту и уточняют сроки изготовления изделия.

Креативная культура проявляется и в возможности проявить свою готовность к индивидуальному и коллективному проектно-исполнительскому творчеству, умение организовать свой труд и работу над коллективными проектами. На наш взгляд, здесь необходимо предоставить студентам возможность самостоятельного использования в практической деятельности комплекса теоретических знаний и практических умений, полученных студентами в процессе овладения учебным материалом всех изученных дисциплин, что дает возможность применения в профессиональной деятельности резервных креативных интенций личности. Особенно важно для формирования креативной культуры совершенствование самостоятельного проектирования изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, отвечающих современным социально-экономическим и эстетическим требованиям. Поэтому видение современных тенденций в сочетании с народными традициями является залогом формирования креативной направленности личности.

Профессиональная подготовка, на наш взгляд, должна включать в себя следующие важные компоненты, способствующие формированию креативной культуры студентов:

- Определение конкретного содержания художественно-творческой деятельности для каждого студента и согласование его с преподавателем. В этом проявляется принцип индивидуального обучения в рамках формирования креативности.
- Сбор графического, живописного и иного материала в музеях, библиотеках, других учреждениях и организациях, необходимого для проектирования изделия декоративно-прикладного искусства.
- Проведение, при необходимости, консультаций со специалистами, работающими в области художественного обра-

зования, искусствоведения, экономики, в сфере декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, с народными мастерами.

- Анализ потребностей современного рынка, уточнение финансовых затрат на исполнение проектируемых изделий декоративно-прикладного искусства, проведение экономического расчета выполняемых работ.

- Составление для каждого студента графика индивидуальной или коллективной работы, включающей:

- сбор необходимого для выполнения работы материала;
- его художественно-графического и литературного оформления;
- произведение необходимых расчетов;
- разработку конспектов учебных занятий.

- Координирование деятельности студентов с преподавателем, необходимая его коррекция.

- Анализ проделанной работы, уточнение направлений работы, сроков завершения, отдельных этапов и оформления результатов собирательной, творческой деятельности студента.

- Проведение защиты или презентации наглядного, художественного, теоретического и практического материала.

- Оценка итогов творческой деятельности каждого студента, анализ изделия с эстетической и технологической точки зрения.

Следует отметить, что в современных условиях целевая установка профессиональной подготовки креативного студента требует перемещения акцента с подготовки исполнителя на воспитание гуманно-деятельной личности, способной проектировать и осуществлять созидательную деятельность, как в духовной, так и в материальной сфере жизни на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Это обуславливает поиск для свободного выбора формы, содержания образования, позволяет более дифференцированно строить

образовательную стратегию формирования и обучения конкретной личности.

Однако, при формировании креативной культуры личности студента этого недостаточно. В процессе декоративно-прикладного творчества у студентов развивается фантазия, воображение, формируется творческая активность и самостоятельность, стремление применить знания и навыки в процессе творческой деятельности, стремление самосовершенствоваться, так как каждая работа дает новые возможности для развития, студенты стремятся к новому и нестандартному решению проблемы.

Н.А. Фахретдинов считает, что наивысшая цель – это, естественно, для каждого творческого студента, владеющего основами и приемами выполнения и изготовления предметов декоративно-прикладного искусства – творческая работа и выполнение самой композиции декоративно-прикладного характера любого направления [3, с.123].

Мы считаем необходимым, чтобы выпускники стали не только специалистами широкого профиля в декоративно-прикладном искусстве и умели ориентироваться в этой сфере искусства, но и были посредниками между огромной массой народных умельцев, талантов, стремящихся к творческому началу, и тем настоящим искусством, цель которого – производство изделий декоративно-прикладного творчества, высокой художественной ценности.

Литература

1. *Ветрова, И.Б.* Неформальная композиция: от образа к творчеству: учеб. пособие / И.Б. Ветрова. – М.: Ижица, 2004.

2. *Кайдырова, Л.Х.* Художественно-эстетическое воспитание учащихся 1-7 классов средствами декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Х. Кайдырова. – Казань, 1999.

3. *Фахретдинов, Н.А.* Особенности, задачи, цели обучения студентов на кафедре ДПИ / Н.А. Фахретдинов // Научно-методологические основы модернизации содержания социокультурного образования. – Казань: КГУ, 2004. ■

ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ВОСПИТАНИЯ ДРЕВНЕЙШЕЙ АБАШЕВСКОЙ ОБЩНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Г.А. Никитин

Ключевые слова: этноэстетика, культура, традиционная культура воспитания, Абашевская культура, курган, методика, краеведческая работа, формирование технологической культуры.

Основным показателем духовности любого общества является его отношение к культуре как к ценности воспитания. Чтобы успешно решать многоплановые задачи формирования технологической культуры учащихся, нам необходимо не отбрасывать, а научиться пользоваться в повседневной педагогической практике этноэстетическими основами традиционной культуры воспитания.

Ее истоки берут начало с древнейших времен, культура воспитания формировалась в процессе труда, где веками складывались дидактические элементы этноэстетики. С их помощью человеческая деятельность всегда была ориентирована на преобразование окружающей среды и развитие эстетики человеческих отношений. Чувства, пробужденные результатом труда, помогали человеку удовлетворять жизненные потребности, становились побудителем познания окружающего пространства, передачи накопленного опыта, выработки морали поведения. С течением веков все это укреплялось в виде материальных и духовных ценностей как содержание традиций подготовки детей к самостоятельной жизни.

Эстетическое видение мира у каждого народа самобытно, оно генетически закреплено в народной памяти. На ментальном уровне этноэстетические проявления ощущаются во всех областях жизни человека, их можно проследить и в духовной сфере, и через декоративно-прикладные изделия крестьянского быта. Знание и ощущение исторического времени послужат основой воссоздания ушедших ценностей этноэстетической культуры как факторов обогащения педагогических технологий, инновации в развитии личностных качеств.

Эффективность формирования технологической культуры наиболее заметна в проектом методе обучения. Опора на принципы научности, историзма, культуросообразности, природосообразности на занятиях вызывает интерес у учащихся к поисково-исследовательской деятельности. Здесь акцентируется внимание школьников на самостоятельное изучение самобытных технологий, где объектом исследования могут быть музейные экспонаты, материалы ученых по археологическим раскопкам. При этом учащимся предоставляется возможность самостоятельно изучать историю развития технологий, этапы становления декоративно-бытового искусства и роли этноэстетики в формировании мировоззрения. Культурологический подход к организации занятий приближает учащихся к творениям предков, позволяет выделять особенности технологий по регионам, и в результате находить оптимальный вариант проектирования учебно-творческих работ.

Проектная деятельность в ходе освоения технологий декоративно-прикладного искусства вызывает у школьников неподдельный интерес к этнографической работе, где им открывается творческий простор не только в созидательной, но и в саморазвивающей деятельности. «Эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания, в том числе и педагогических проблем творческого саморазвития личности, – замечает профессор В.И. Андреев, – невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метапринципа в педагогике» [1, 74].

Например, изучая материалы археологических раскопок курганов у села Аба-

шево нынешнего Чебоксарского района Чувашии, школьники в своих проектах отмечают этапы совершенствования архаичных технологий обработки материалов животного и природного происхождения. По трудам археологов они учатся определять не только историческое время экспонатов, степень значимости этих технологий на современном этапе, но и заглядывать в глубину истории, чувственно приблизиться к истокам зарождения этноэстетики.

Ощущение эстетики эпохи позволяет учителю творчески направить исследовательскую работу на выявление характерных особенностей народного искусства в разных национальных культурах. На таких занятиях у школьников вырабатывается художественно-эстетический вкус, толерантное отношение к культуре других народов. Эффективней становится учебная работа, если теоретические материалы будут интегрированы с другими школьными предметами.

Педагогический эффект проектной деятельности проявляется в методике обучения школьников самостоятельному изучению истории архаичных технологий, в воссоздании ими этноэстетики жизни древнейшей цивилизации. В качестве примера ниже представляем фрагмент спецкурса «Этноэстетика», использованного студентами 4 курса ТЭФ ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в разработке методики проведения занятий по технологии.

Познавательный интерес школьников к древнейшим культурам формируется в ходе изучения деятельности российских археологов 1920-х гг. Для этого будущие учителя пользуются текстом отчета ученого-археолога В.Ф.Смолина. В своих впечатлениях о научной экспедиции по Чувашской республике, в частности о кургане, он отмечал, что «абашевские черепки являются довольно древними и могут относиться или к ранним эпохам железного, или даже к поздней эпохе бронзового века» [6, 16].

Школьники подводятся к мысли, что обнаруженные памятники археологии

позволили назвать вновь открытую эпоху бронзового века Абашевской культурой, которая впоследствии заняла прочную позицию в истории мировой культуры. В этом уникальном характере работы историческая заслуга принадлежит известным Российским археологам В.А. Городцеву и профессору Казанского университета В.Ф. Смолину. Под его руководством в 1925 году была произведена профессиональная археологическая раскопка кургана-могильника.

Об экспедиции ученый-педагог выступил с докладом в «Обществе изучения местного края»: «На восток и юго-восток от села Абашево возвышается курганобразная насыпь («Улӑп тӑпри по чувашски» – «насыпь великана») ... отчетливо регистрируется еще 11 ... При разведках на поверхности ... были обнаружены фрагменты глиняной посуды, техника и орнамент которой представлялись довольно архаичными. ...отмечены совершенно истлевшие остатки дерева или бересты» [12, 3-15].

Раскрывая учащимся эстетику работы археологов, практиканты показывают важность участия в исследовательской работе. Работая с «сухим» научным материалом, не имеющим педагогического содержания, будущий учитель технологии учит школьников выбирать необходимые сведения, закреплять содержание цитатами в соответствии с выбранной темой творческого проекта.

Учитывая сложность поставленной перед учащимися проблемы, следует направить внимание студентов на разработку методики организации в школе краеведческой работы по изучению местного края. На занятиях отмечается, что на территории Чувашской республики имелось большое количество курганов. Чаще они расположены в ее северных районах, вдоль рек Волга, Цивиль, Сура, т.е. в Чебоксарском, Цивильском (Таушкасы, Тебикасы), Козловском (Бишево), Марпосадском (Досаево), Шумерлинском (Чувашские Алгаши) районах. Большинство из них относится к Абашевской культуре. В целом «...курганы

абашевского типа распространены в Поволжье от Калуги и Ярославля на западе и до Урала на востоке», – писал профессор Н.И. Воробьев [4, 213].

Далее будущие учителя осваивают методику использования народных сказаний о курганах. Отмечается, что в прошлые эпохи легенды о курганах, сохранившиеся в народной памяти, стали объектом внимания ученых разных областей. К примеру, чувашские народные сказки о курганах привлекали исторической правдивостью многих российских путешественников, исследователей. Этнограф К. Милькович одним из первых записал произведения народного эпоса про Улып. В 1783 г. он опубликовал свои записи в журнале «Северный архив». Исследователи Н.И. Золотницкий, В.К. Магницкий, В.И. Михайлов, Н.И. Ашмарин и др., выделяя важность устного народного творчества в преемственности культуры воспитания, придали им научное значение.

Первое упоминание об Абашевских курганах сделано В.К. Магницким в 1860–1870 гг. Позже в книге «Россия. Полное географическое описание нашего отечества» (СПб., 1901. – Т. VI. – С. 305) он теоретически обосновал существование древнейших погребений у села Абашево. Опираясь на его труды, С.М.Шпилевский дал описание двух курганов в вышеуказанном месте [16, 524].

Исходя из методической разработки урока, будущие учителя технологии акцентируют внимание школьников на то, что этноэстетика чувашей богата легендами, мифами, сказками о курганах, об Ульпах (исполинах, богатырях), об актах сотворения мира. Через художественные образы народных сказаний о Великанах студенты несут детям дух эпохи, выражают эстетические воззрения «прапредков» на окружающий мир, характеризуют значимость эстетических категорий, таких, как «добро» и «зло», в формировании личности.

Так у чувашей Улӑп стал национальным образом, символом, благодаря отражению

в сказаниях воспитывающих ситуаций, морали в наставлениях старцев. Они, по сути, являются дидактическими принципами не только народной, но и современной научной педагогики. «Тысячелетний опыт народной педагогики, – отмечает профессор Г.Н. Волков, – выкристаллизовал наиболее эффективные средства воздействия на личность. Поражает воображение дифференциация воспитательных средств, связанных с формированием вполне определенных черт личности. Сказки призваны содействовать совокупному решению задач умственного, нравственного и эстетического воспитания, сказка – синкретическое средство» [3, 56].

Систематизируя содержание народных сказок, будущий учитель вырабатывает навыки накапливать необходимый для уроков технологии методический материал об ушедших эпохах. В них он с педагогической точки зрения прослеживает следы достоверных фактов культуры древних людей, по ним определяет не только географическое пространство миграции предков, но и национальный характер этноэстетики в воспитании детей. Например, методика чувственного восприятия школьниками жизни прапредков основывается на фрагменте одной из многочисленных чувашских легенд «Земля Улыпа». В ней говорится: «По рассказам древних стариков, в те далекие времена, когда людей на нашей чувашской земле еще не было, а лишь шумели сплошные дремучие леса, с южных Арамзейских гор спустился Улып-Великан. Его послал на нашу землю бог-громовец Аслати, чтобы творить добро. Выбрав красивую девушку, Улып женился на ней и стал жить хозяином всех богатств здешней земли. Жена родила ему двух сыновей. Они росли богатырями-великанами, пасли стада и ходили на охоту. Однажды отец дал наказ – поселитесь: младший – между реками, а старший – по правую сторону той реки, которая впадает в море. Это будет родиной вашего племени. И если вы посеете на этой земле семена добра, ваши потомки

будут помнить и почитать вас во веки веков» [7, 3-57].

Создание педагогических ситуаций эстетического осмысливания культа народной памяти на примере эстетического отношения к народным традициям становится авторитетнейшей школой формирования технологической культуры учащейся молодежи.

Исследовательский интерес у студентов вызывают технологии женских украшений. К ним относятся: серебряные височные подвески, браслеты, бронзовые головные украшения, розетковидные бляшки. По украшениям студенты упражняются в определении социального положения людей, показывают стремление предков облагораживать окружающую жизнь. Будущие учителя соглашаются с предположением Каховского В.Ф. о том, что бронзовые украшения «по справедливому замечанию П.П. Ефименко, дают возможность проследить появление характерных черт национального костюма чуваш» [5, 34].

Важным продуктом исследования являются археологические находки которые свидетельствуют о первых попытках придать керамической утвари декоративно-прикладной характер.

Воспитывающие элементы этноэстетики абашевцев студенты обосновывают по следующим характерным признакам женских украшений:

Из вышесказанного студенты делают вывод, что возникновение орнамента в эпоху бронзы в Абашевской культуре имеет свои закономерности. Истоки рукотворной красоты использовались не только в утилитарных целях, а прежде всего как средство передачи информации, т.е. общения между людьми. Это можно назвать своеобразной школой, где в качестве слов служили точки, линии, ногтевидные вдавления, квадратики, ромбики, елочки и т.д.

Составляя сложные композиции, мастера приучали юношей вкладывать свое видение мира в поверхность изделия. Это

видно на примере абашевской керамики Волго-Уральского региона, где гончар, в зависимости от особенностей эстетических воззрений племен, применял три типа композиции:

1. *Ромбовые «шахматные» мотивы.* Композиция из орнаментов располагались в два ряда, составленных нанесением косых штрихов и прочерчиванием по контуру ромба.

2. *«Шахматные» мотивы из четырехугольников* в виде лесенок, заштрихованных квадратов и прямоугольников. Этими узорами украшали тулово и шею сосудов. Рисунки наносились с помощью мелкозубчатых штампов или палочек.

3. *«Шахматные» вдавления, насечки на желобках.* Этот тип использовался в украшении шеи сосудов, в редких случаях – придонной части изделия. В качестве инструментов мастера пользовались подковообразным штампом, палочкой или просто ногтем [7, 116-123].

Самобытная школа украшения изделия «шахматной» композицией просматривается в истоках этноэстетики лесной территории Среднего Поволжья и Прикамья. Среди дидактических элементов выступают мотивы неоконтурных ромбов в декоре керамики, который был самой древней и устойчивой разновидностью декоративных средств.

Культурологический подход к профессиональной подготовке учителей технологии открывает перед студентами творческий простор к разработке инноваций в системе педагогического образования. Включение их в научно-исследовательскую работу, краеведческую деятельность значительно усилит этот процесс, прежде всего в аспекте формирования технологической культуры. Это позволяет им приобретать уверенность в разработке интересных учащимся методик по обучению технологии, формированию личностных духовных качеств, направленных к подготовке трудовой жизни, толерантности и т.д.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 1996. – 567 с.
2. *Волков, Г.Н.* Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. РИПКРНО, 1999. – 87 с.
3. *Волков, Г.Н.* Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. *Воробьев, Н.И.* Чувашская этнографическая экспедиция (Отчет о работе 1949 г.). Вып. 4 / Н.И. Воробьев. – Чебоксары, 1950.
5. *Каховский, В.Ф.* Памятники материальной культуры Чувашской АССР / В.Ф. Каховский. – Чебоксары: Гос. изд-во Чуваш.АССР, 1957. – 175 с.
6. *Михайлов, Е.П.* В.Ф. Смолин и Абашево / Е.П. Михайлов, С.В. Кузьминых // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы Междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С.12–34.
7. *Мочалов, О.Д.* «Шахматный» орнамент и культурные связи Волго-Уралья в развитом бронзовом веке / О.Д. Мочалов // Абашевская культурно-историческая общность: истоки, развитие, наследие: материалы Междунар. науч. конф. – Чебоксары, 2003. – С. 116–123.
8. *Никитин, Г.А.* Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Никитин. – Чебоксары, 1997. – 216 с.
9. *Никитин, Г.А.* Лепка на основе этноэстетики: учеб. пособие / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 91 с.
10. *Смолин, В.Ф.* Археологические разведки в Чувобласти в 1921 г. / В.Ф. Смолин // НА ЧГИГН, отд. 11, ед. хр. 81, инв. 186.
11. *Смолин, В.Ф.* Абашевский могильник в Чувашской Республике / В.Ф. Смолин. – Чебоксары: Изд-во общества изучения чуваш. края, 1928. – 56 с.
12. *Сказания об Улыпах* / сост. Г.Ф. Трофимов (Юмарт). – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1993. – 285 с.
13. *Чувашские народные сказки* / сост. П.Е. Эйзин. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1993. – 351 с.
14. *Шпилевский, С.М.* Древние города и другие болгарско-татарские памятники в Казанской губернии / С.М. Шпилевский. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1877. – 585 с. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АУТОДИАГНОСТИКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.Н. Кухаренко

Ключевые слова: ценностное саморазвитие, педагогическая культура, самоисследование, межкультурное образовательное пространство, ценностное принятие Другого, диалог культур, нравственная саморегуляция, субъективный контроль.

В настоящее время на первый план в образовании выходит признание важнейшей роли действующей личности преподавателя с ярко выраженной индивидуальностью, с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, который ориентирован на духовно-нравственное саморазвитие и является активным субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности знаний и способов их передачи.

Педагог высокой профессиональной культуры – это творец, создатель культурного образовательного процесса, это носитель высоких ценностей, идеалов и жизненных смыслов, умеющий их реализовывать в профессиональной сфере «уникальным путем». Педагогическая культура дает учителю степень профессиональной свободы, создает пространство для творчества, определяет стиль деятельности педагога.

Стремление к саморазвитию, являясь одним из самых важных ценностных качеств личности педагога, актуализирует его внутренний духовный потенциал навстречу культуре. Поэтому полное овладение педагогической культурой возможно лишь при условии, если личность берет на себя усилие саморазвития, «образовывания себя» [4, с.31].

Вслед за Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, В.М. Межуевым Л.Н. Куликовой, Л.А. Степашко, Л.В. Тодоровым, мы рассматриваем педагогическое образование как один из важнейших путей вхождения будущего учителя в педагогическую куль-

туру. Приобщаясь к культуре в процессе образования, студент формирует свой собственный культурный образ педагога, ориентированный на целостное саморазвитие.

Рассматривая культуру психолого-педагогической аутодиагностики, как структурный компонент общей профессиональной культуры педагога, мы говорим о важности ее становления у будущих учителей в процессе профессионализации в условиях педагогического вуза, как условие их личного самооткрытия, создания особого культурного микромира в себе через самоисследование и самоизменение.

Итак, мы определяем культуру психолого-педагогической аутодиагностики учителя как *интегративное психологическое образование, представляющее собой совокупность знаний, убеждений, установок и субъективного опыта, направленных на самоисследование личности в процессе профессионализации с целью деятельностно-практического изменения себя на пути к саморазвитию.*

Актуальность становления данного свойства профессиональной личности педагога очевидна. Педагогическая деятельность, будучи многосторонней, эмоционально насыщенной, предъявляет множество требований к личности педагога и вызывает необходимость постоянного личностного развития и саморазвития. В связи с этим, важным для педагога является умение осуществлять самоисследование в

процессе профессиональной деятельности, диагностировать свою деятельность и регулировать ее согласно полученным результатам аутодиагностики.

Анализ идей русской и зарубежной философии и психологии, раскрывающих сущность человека и его стремление к поиску смыслов своей жизни как «движителей» развития и саморазвития личности, исследований в области методологии гуманитарного знания, помог нам в поиске методологических подходов и в определении психологических механизмов становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя [7]. На основании результатов данного теоретического исследования мы вывели следующие характеристики данного свойства личности будущего учителя: **когнитивный компонент** состоит в актуализации и углублении знаний и представлений студента о культуре психолого-педагогической аутодиагностики; **ценностный компонент** данного свойства личности ориентирует ее на осознание приоритета таких ценностей, как ценностное самовосприятие и принятие ценности личности Другого, самосозидание путем преобразования своего внутреннего мира, саморазвитие; **деятельностно-волевой компонент** детерминируется когнитивными и аксиологическими составляющими культуры психолого-педагогической аутодиагностики личности будущего учителя и предполагает наличие у него субъективного контроля, высокого уровня коммуникативного контроля, адаптивности в межличностных отношениях с участниками педагогического процесса.

В данной работе мы бы хотели остановиться на основных моментах нашей педагогической концепции по организации условий становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей в условиях педагогического вуза.

При построении нашей концепции мы исходили из основной сути гуманной педагогики, которая состоит в том, что совокупность путей и средств становления

человека осуществляется путем создания внешних педагогических условий для того, чтобы родились условия внутренние, то есть, развернулась система внутренне обусловленных усилий и активности учащегося, направляемых им на самосовершенствование сообразно выстраиваемой и осуществляемой им собственной жизненной позиции.

Итак, процесс становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики мы представляем как специально организованный целенаправленный образовательный процесс социализации и инкультурации личности педагога, имеющий целью его личностное и профессиональное саморазвитие. Данный педагогический процесс проектируется и осуществляется нами как создание условий для стимулирования и развития аутодиагностических процессов личности, лежащих в основе процесса психолого-педагогической аутодиагностики.

Выстраивая концепцию исследуемого нами процесса, нельзя игнорировать его специфику, которая, прежде всего, проявляется в совокупности **факторов**, влияющих на эффективность процесса становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя.

1) **Наличие открытого межкультурного образовательного пространства педагогического вуза** стимулирует личность студента к осмыслению происходящих социальных процессов в мировом сообществе, настраивает на освоение этого пространства, на поиск новых личностно-профессиональных смыслов в процессе самовыстраивания и самоосуществления, что в целом углубляет его мировосприятие, развивает творческое мышление, актуализирует рефлексивные функции, проблематизирует самоотношение и направляет процессы самоизменения.

2) **Гуманистически-ориентированное взаимодействие педагогов и студентов**, как второй важный **фактор** становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики, является необходимым условием

становления социального опыта студентов и, в связи с этим, развития внутренних регуляторов их деятельности и поведения. Следствием этого становится развитие внутренней активности студентов, стремление к самоисследованию с целью самодостраивания во взаимодействии с другими субъектами педагогического процесса.

3) **Третьим важным фактором** эффективности процесса становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей является их **активная включенность в новые профессиональные смыслы в условиях педагогического вуза**. На аудиторных занятиях и в ходе самообразования, в процессе научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы и различных педагогических практик, при осмыслении собственных способностей, успехов и неудач у студентов укрепляются или разрушаются прежние мотивы и смыслы их учебы, возникают новые – «знаемые» и «действующие», открываются значения и смыслы настоящей и будущей деятельности. Выявление новых смыслов актуализирует самопознание личности, предоставляет новые пути и направления самодостраивания в педагогической деятельности, пробуждает мотивацию личностного и профессионального роста.

Позитивное влияние факторов для становления у студентов культуры психолого-педагогической аутодиагностики осуществляется через специальные **педагогические условия**. Для их реализации мы учитывали сложнейшую задачу современного образования, состоящую в преобразовании государственного образовательного стандарта из безличной формы всеобщности в личностную культуру будущего учителя [4, 8, 10]. Образование в этом процессе мы представляем как единство, синтез знания, понимания и опыта. При этом знания, полученные в ходе обучения, не должны представлять собой лишь владение специальным предметным языком. Они должны быть поняты, приняты, стать частью духовного опыта личности.

Таким образом, данные педагогических исследований о самоактуализации знаний и ценностей, которые осознаются при их глубинном осмыслении, если приходят во взаимодействие с личным опытом учащихся (Н.Б. Крылова, И.Д. Фрумин и др.), а также изучение научных трудов В.Ю. Бабайцевой, С.Л. Братченко, А.А. Вербицкого, Э.Н. Гусинского, С.К. Гуревич, Л.Н. Куликовой, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В.А. Сластенина, Л.А. Степашко и других, в которых раскрывается сущность и механизмы подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, послужили нам основой для определения в качестве первого условия эффективного становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики у студентов в образовательном процессе вуза – **актуализация ценностного содержания культуры психолого-педагогической аутодиагностики у будущих учителей**.

Так, профессионально-педагогические знания, являющиеся составной частью мировоззрения будущего учителя и создающие тот фундамент, на базе которого строятся его профессиональные умения и навыки, должны стать подлинным приобретением для студентов, чтобы оно не только отразилось в сознании, в своем объективном значении, но и приобрело для них определенный смысл. Именно поэтому мы считаем необходимым реализовать первое условие становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики студентов через использование форм и приемов обучения, насыщающих педагогический процесс новыми личностно-созидающими смыслами, актуализирующими у студентов потребность в саморазвитии через осмысление необходимости самоисследования путем аутодиагностики. Для этого мы организуем особый тип взаимодействия преподавателя и студента в ходе преподавания спецкурса **«Культура аутодиагностики как психолого-педагогическая категория»**, ориентированный на глубокую личностную включенность каждого участника. Приобретение знаний о

культуре психолого-педагогической аутодиагностики, их переосмысление и принятие их в качестве ценности становится возможным благодаря особой установке преподавателя на соответствующую организацию учебной деятельности студентов. Главными способами работы на лекционных и практических занятиях по курсу стали: активное диалогическое взаимодействие участников, дискуссия, психогимнастические игры, психотехники по овладению педагогической аутодиагностикой, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии. Результатом такой работы становится высокий уровень знаний студентов о психолого-педагогической аутодиагностике и способах ее осуществления, а также убежденность в необходимости владения навыками данного самоисследовательского процесса.

Вторым условием становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики мы видим организацию **педагогической поддержки ценностного саморазвития студента в условиях диалога культур**.

Идеи гуманистической педагогики о роли общения в саморазвитии личности (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, В.А. Сухомлинский и др.), о диалогическом общении и педагогике диалога (В.В. Горшкова, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, С.А. Шеин, и др.), выявляющие обусловленность общением всей совокупности избирательных связей-отношений человека с другими людьми, с миром, с самим собой, послужили основой для выделения диалогического общения на занятиях в педагогическом вузе в качестве мощного резерва развития культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей, и как возможность их самоопределения и самоосознания через диалог с Другим. Поэтому диалог выступает не просто педагогическим методом или формой, не просто источником информации, оценок и позиций личности, он становится приоритетным принципом образовательного процесса.

Педагогическая поддержка ценностного саморазвития студента в условиях диалога культур ориентирована на создание таких коммуникативных условий и ситуаций в процессе изучения иностранного языка, которые открывают студентам новые ценности, новые грани и проявления культур (своей собственной и Другой), иные смыслы, носителями которых являются представители Другой культуры. Встреча с культурой Другого вызывает большую заинтересованность студентов в новых знаниях и открытиях, стимулирует размышления каждого о своих личностных качествах, осознание своих отличий от Другого, помогает выявить свои теневые качества, препятствующие наиболее полному саморазвертыванию своей сущности.

Диалог, как форма общения на занятиях по иностранному языку, во многом актуализирует самоисследовательские процессы личности, становится для студентов инструментом самопроблематизации и самовыстраивания, через принятие культуры Другого при сохранении свободы выбора и собственного решения. Результатом такой деятельности становится повышение уровня рефлексивности, толерантности студентов, формирование у них ценностного самовосприятия и ценностного принятия ими личности Другого, что является важнейшим условием гуманизации межличностных отношений в образовательном процессе.

Анализируя труды как педагогов-классиков (П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других), так и педагогов-современников (Е.Л. Федотовой, Н.И. Щурковой и других), мы обратили внимание, что все ученые отмечают возможность практической педагогической деятельности в личностно-профессиональном становлении учителя. Это нам позволило определить **третье условие**, необходимое для становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики – **развитие умений нравственной саморегуляции педагогической деятельности**

будущего учителя в условиях педагогической практики.

Безусловно, первый опыт самоосуществления в профессии – педагогическая практика – является мощным мотивирующим стимулом к саморазвитию будущего педагога. Его включение в новые виды межличностного взаимодействия в период педагогической практики актуализирует самопознание, способствует выявлению и критическому осмыслению «узких мест» (Л.Н. Куликова) своего профессионального развития, позволяя осмыслить себя иным, более зрелым и компетентным, принять свою адекватную, авансирующую самооценку и представить возможные направления реального профессионального самодотраивания.

Саморегуляция педагогической деятельности – это педагогическое поведение, обусловленное активно-действенным отношением личности педагога к себе и к Другим, ее нравственными и социальными установками, профессиональной направленностью личности, умением соотносить свое «Я» и Другого в процессе совместной деятельности. Достичь такого уровня педагогического поведения мы предлагаем будущему учителю во время педагогической практики через решение непрерывного ряда педагогических задач путем самовопрошания. Вопрос, обращенный к себе, выступает условием, доопределяющим педагогическую задачу. Он помогает учителю открыть для себя ее смысл, устанавливая связь отношений между тем, «что дано», и тем, «что надо найти». Такая внутренняя работа педагога позволяет ему понять причинные взаимосвязи между собственным поведением и достижением желаемого результата педагогической задачи. Самостоятельное решение педагогической задачи в соответствии с результатами самовопрошания позволяет будущему педагогу регулировать свои дальнейшие педагогические действия, принимать обоснованные ответственные решения, локализуя контроль за своими реакциями и поведением внутри себя.

Важной идеей нашей концепции является признание особой роли нравственной саморегуляции для познания педагогом себя, осознания себя как личности, осознания своей деятельности, основанной на потребностях и интересах в духовно-нравственных общественных отношениях, особенно в период профессионального становления. В результате развития умений нравственной саморегуляции поведения, студенты достигают высокого уровня субъективного и коммуникативного контроля и отличаются адаптивностью в межличностных отношениях, добровольным стремлением постоянно соотносить свои действия, поступки, намерения, интересы с интересами своих учеников, их действиями, поступками, намерениями и побуждать себя руководствоваться их интересами.

Выявленные нами педагогические условия становятся актуализирующей силой процесса становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя в процессе его профессионализации в условиях педагогического вуза. Его закономерности заключаются, по нашему мнению, в следующем:

– чем насыщеннее педагогический процесс личностно-созидающими смыслами, актуализирующими у будущих педагогов ценностное содержание культуры психолого-педагогической аутодиагностики в условиях открытого межкультурного пространства, тем выше их убежденность в необходимости осуществления психолого-педагогической аутодиагностики и тем больше их ориентированность на саморазвитие;

– чем больше положительное воздействие культуры Другого на процесс саморазвития студента в условиях гуманистически-ориентированного взаимодействия между участниками педагогического процесса, тем эффективнее становление культуры психолого-педагогической аутодиагностики студентов;

– чем активнее овладение студентами методиками нравственной саморегуляции поведения и самоорганизации педагогичес-

кой деятельности в условиях педагогической практики, тем выше уровень их субъективного и коммуникативного контроля и тем эффективнее становление культуры психолого-педагогической аутодиагностики студентов.

Выведенные частные закономерности позволили определить **частные педагогические принципы** становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей: принцип насыщения педагогического процесса личностно-созидающими смыслами, принцип ориентации на саморазвитие через самоисследование, принцип поддержки ценностного саморазвития студентов, принцип диалога культур, принцип самостоятельности в развитии умения нравственной регуляции педагогического поведения.

Таким образом, мы решили задачу данного педагогического исследования, разработав концептуальные положения становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей. Следующим этапом работы становится проверка действенности выявленных нами условий, через которые происходит процесс становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики.

Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
2. *Исаев, И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. *Корнетов, Г.Б.* Педагогическая среда: потенциал и проектирование / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 23–35.
4. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
5. *Куликова, Л.Н.* Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. пособие / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.
6. *Курганов, С.Ю.* Учебный диалог и психологическое исследование мышления / С.Ю. Курганов, И.М. Соломадин // Методологические проблемы оснований науки. – Киев, 1986.
7. *Кухаренко, О.Н.* Философско-психологические основы становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя / О.Н. Кухаренко // Образование и саморазвитие. Научный журнал. – 2009. – № 4(14). – С. 154–160.
8. *Лукина, Е.Ю.* Педагогическая поддержка становления позиции безусловного принятия ребенка у студента педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Лукина. – Хабаровск, 2002. – 267 с.
9. *Моросанова, В.И.* Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
10. *Степашко, Л.А.* Философия и история образования: учеб. пособие для студентов; в 2-х частях / Л.А. Степашко. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998. – Ч. 1. – 83 с. ■

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Ф.Г. Газизова

Ключевые слова: сельская школа, воспитательная система, этнопедагогизация процесса естественнонаучного образования, нравственное воспитание.

Как же «построить школу», способствующую воспитанию гражданина, патриота, с использованием народных традиций и обычаев? Как воспитать нравственного человека? Как использовать в процессе нравственного воспитания учащиеся возможности естественнонаучных дисциплин?

С целью решения вышеперечисленных проблем была разработана концептуальная модель воспитательной системы сельской школы по нравственному воспитанию учащихся.

На первый взгляд, «воспитательная система» – всем известное понятие, ибо о воспитательной системе школы написано немало научных трудов. Тем не менее, для начала раскроем содержание данного понятия.

П.В. Степанов воспитательную систему определяет «как развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельности, обеспечивающей реализацию концепции; субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношений, интегрирующих субъектов в некую общность; среды, освоенной субъектами; управления, обеспечивающего интеграцию всех компонентов системы в целостность» [3, 3-4].

Однако для понимания гораздо важнее здесь не определить понятие, а отличить его от других, похожих. Во-первых, воспитательную систему следует отличать от системы воспитания, ибо данное понятие подчеркивает специфику организации воспитательного процесса в работе отдельного педагога, учреждения или государства в целом. Следовательно, оно не является

тождественным понятию «воспитательная система». Во-вторых, воспитательную систему следует отличать и от системы воспитательной работы, т.е. системы взаимосвязанных воспитательных мероприятий, дел, акций, индивидуальных бесед и т.д. со школьниками, адекватных поставленной цели. В массовой практике она, как правило, означает организацию воспитательной работы со школьниками в основном во внеурочное время. Значит, система воспитательной работы является одной из составных частей, одной из подсистем более широкой системы – школы.

Следовательно, можем сделать вывод: говоря о воспитательной системе, будем иметь в виду деятельность всей сельской школы как целостного социального организма, важнейшие компоненты которого связаны приоритетной идеей – идеей нравственного воспитания сельских детей.

Прежде чем раскрыть воспитательную систему школы, следует уточнить суть понятия «сельская школа как воспитательная система».

Начнем с того, что моделируемая сельская школа как воспитательная система будет стремиться к тому, чтобы:

– ее ученики овладели определенными знаниями, умениями и навыками. Для этого в ней организуется процесс обучения, направленный в сторону естественнонаучных дисциплин;

– у ее учеников формировались нравственные отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. Для этого в ней организуется процесс воспитания с применением народных традиций в процессе обучения естественнонаучных дисциплин;

– подготовить сельских детей к жизни, чтобы ее ученики смогли безболезненно

войти в современное им общество, адаптироваться к нему, так как сельские выпускники, вступая в жизнь, зачастую оказываются неконкурентоспособными на рынке труда, не готовыми управлять жизненными ситуациями, делать правильный выбор, нести ответственность за близких и самих себя. Поэтому школа, наряду с полноценным обучением, должна укреплять дух ученика, его внутренние силы, уверенность в себе, учить жить полноценной жизнью в условиях конкуренции;

– готовить культурного крестьянина, знающего, умеющего работать на земле своих предков, что означает – всем выпускникам уже на школьной скамье дать основы аграрного образования и обучить сельским ремеслам (прясть шерсть, обрабатывать шкуры, ухаживать за животными, возделывать землю, уметь построить собственный дом).

Исходя из поставленных целей и задач, следует определить:

– основные компоненты сельской школы как системы: цели, во имя которых она создается и функционирует; осуществляемая деятельность, через которую реализуются поставленные цели; субъекты, участвующие в этой деятельности; освоенная субъектами среда; управление, обеспечивающее нормальное функционирование и развитие системы;

– характер системы по критериям: приоритетные цели в школе; характер совместной деятельности детей и взрослых; характер взаимоотношений между субъектами системы; характер взаимоотношения школы с окружающей средой; приоритетные направления управленческой деятельности в школе;

– показатели: одновременно обучающую, воспитывающую и социализирующую.

Исходя из вышесказанного, мы объединили все положительное, приемлемое и разработали общую воспитательную систему сельской школы, где в целях нравственного воспитания сельских учащихся будут

осуществляться процессы и обучения, и воспитания, и социализации детей с применением народных традиций в процессе обучения естественнонаучных дисциплин.

«Построение воспитательной системы любой школы основывается на гуманистическом подходе к личности ученика, признании его индивидуальности и самоценности» [2, 3]. Исходя из этого утверждения, были определены принципы нравственного воспитания сельских учащихся:

Личностный. Признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью.

Природосообразный. Учет в работе с сельскими детьми их половозрастных, психофизиологических особенностей.

Культуросообразный. Опора в нравственном воспитании на традиции и обычаи своего народа, его культуру, национально-этническую обрядность.

Деятельностный. Организация деятельности с сельскими детьми на основе ведущей для данного возраста: для дошкольников – игре и общественно-полезного труда, младших школьников – учении и общественно-полезного труда, учащихся основной школы – общении и общественно-полезного труда, для старшеклассников – учебно-профессиональной деятельности и общественно-полезного труда.

Дифференцированный. Отбор содержания, форм, методов нравственного воспитания с учетом особенностей групп и каждого ученика в отдельности.

Средовой. Учет, использование в процессе нравственного воспитания среды (семьи как главного воспитателя, ответственного за нравственную воспитанность детей, соседей, сверстников, сельских общественных организаций и другого окружения сельского ученика).

Человековедческий. Не только во внеурочной работе, но и в традиционные естественнонаучные предметы включать такие общечеловеческие ценности, как жизнь, добро, справедливость, честность, милосердие, помогающие детям понять

себя, мотивы своего поведения, отношения к окружающим, проектировать свою жизнь, то есть помогать сельскому ученику в создании «Я-Концепции».

Эмоциональный. Опора не только на сознание и поведение сельского ребенка, но и на его чувства.

Отношенческий. Разумное сочетание в нравственно-воспитательной работе антиподов: объекта – субъекта, коллективности – индивидуальности, традиции – новации, общения – обособления, поощрения – наказания, управления – самоуправления, воспитания – самовоспитания и т.д.

Диалогический. Выход на определенном этапе совместной деятельности на субъект-субъектные отношения.

Моделируемых компонентов воспитательной системы сельской школы определили в следующем составе: нравственно-целевой; субъект-субъектный; содержательный; процессуально-коммуникативный; диагностико-результативный; рефлексивно-управленческий.

1. Ценностно-целевой компонент включает в себя цели нравственного воспитания сельских школьников; приоритетные идеи построения воспитательной системы, ориентированные на формирование нравственных ценностей. Главными целями воспитательной системы школы, в том числе и класса, являются создание единой воспитательной направленности в становлении и развитии личности сельских учащихся по нравственному воспитанию; удовлетворение национально-культурных запросов через систему нравственных оценок, поисков и поступков учащихся; воспитание потребностей к нравственному саморазвитию и самоактуализации.

Исходя из целей, моделируемыми нравственными ценностями становятся гуманность, доброта, любовь, милосердие, чуткость, толерантность.

Задачи воспитательной системы сельской школы, ориентированной на нравственное воспитание учащихся, развитие детей на основе принципов гуманизма, личност-

но-ориентированного воспитания; развитие духовно-нравственных ценностей и утверждение их в сознании и поведении сельских школьников через духовное возрождение народных, общенародных, семейных и религиозных традиций и обычаев; создание условий для нравственного самовыражения личности; развитие и динамика становления субъект-объектных отношений между членами классного сообщества; педагогическая поддержка личности; построение отношений на основе добра, справедливости, гуманности, признания индивидуальности каждого члена коллектива.

2. Субъект-субъектный компонент включает в себя взаимодействие следующих субъектов: классного руководителя, учащихся класса, родителей класса и взрослых. «Каждый вовлеченный в процесс деятельности является не пассивным объектом педагогических воздействий, но и активным участником, полноправным партнером учебной и воспитательной ситуации» [2, 41].

Особое место в воспитательной системе школы отводится классному руководителю как главному участнику и заинтересованному лицу в успешном функционировании воспитательной системы школы. Он разрабатывает как близкие, так и далекие цели воспитательной системы, прогнозирует результат своей деятельности по воспитанию нравственных ценностей сельских школьников, осуществляет индивидуальный подход к учащимся.

Задачами в деятельности классного руководителя по воспитанию нравственных ценностей являются: изучение личности учащихся, их склонностей, интересов с целью оказания помощи и поддержки в нравственном саморазвитии и самоопределении; создание гуманистической атмосферы в классе как условия воспитания нравственных ценностей учащихся.

Основными направлениями в деятельности классного руководителя по развитию нравственных ценностей являются индивидуальная работа с учащимися и родите-

лями классного сообщества; организация эффективной коллективной деятельности; организация воспитывающей среды и оказание педагогической поддержки; взаимодействие со всеми субъектами воспитательной системы класса и школы.

Вышеназванные задачи помогают адекватно выстраивать отношения со следующим участником субъект-субъектных отношений – учащимися класса. Учащиеся класса являются полноправными субъектами развития, жизнедеятельности классного сообщества, создания воспитательной системы школы. Свообразие классной воспитательной системы во многом обусловлено индивидуальными особенностями, возрастом учащихся, влияющими на создание индивидуальной воспитательной системы класса. Особенностью сельских школьников является потребность в диалоге, их интересует поиск решения проблем, не только с целью «найти истину», но и чтобы самоутвердиться.

Третьим важным компонентом в создании воспитательной системы сельской школы являются родители. Они выполняют важные функции при создании воспитательной системы нравственной ориентации, принимая активное участие в построении модели школы, в составлении плана воспитательной работы классного руководителя, в событийной деятельности класса, ощущая нравственное единение со своими детьми и с классным руководителем.

Четвертый компонент – это включение других взрослых (учителей-предметников, администрацию, психолога, родителей, сельских людей и др.) в субъект-субъектный компонент моделирования воспитательной системы сельской школы. Чтобы максимально согласовать и интегрировать педагогические воздействия на учебный коллектив и его членов, было организовано их сотрудничество, которое предполагает: объективное знание, взаимопонимание, опору на лучшие стороны друг друга; гуманные, доброжелательные и доверительные взаимоотношения; активность

взаимодействующих сторон в установлении контактов и организации деятельности; совместно осознанные и принятые цели и правила действий; положительное влияние друг на друга, стимулирующее нравственный и творческий рост детей, родителей и самих педагогов.

3. Содержательный компонент моделирования воспитательной системы сельской школы носит полиструктурный характер, он выполняет системообразующую роль и обеспечивает упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Основу содержательного компонента составляет реализация общей модели – «Программа нравственного воспитания сельских учащихся» – выполняющая по своим направлениям следующие функции: ориентирующую (обучение учащихся пониманию смысла человеческого существования); субъектно-личностную, основанную на выявлении ценностей существования себя, других людей, флоры и фауны; операционную – создание своей роли в обществе и на природном окружении, понимание и осознание исторического прошлого и будущего; духовную – ориентация на духовно-нравственные общечеловеческие ценности, нормы и правила в поведении и поступках по отношению живому и неживому окружающему миру.

Разработанная «Программа ...» состоит из введения и шести крупных разделов: Раздел 1. Формирование ценностного отношения к Природе как общему дому человечества. Раздел 2. Формирование ценностных отношений к нормам сельской культурной жизни. Раздел 3. Формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле. Раздел 4. Формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни. Раздел 5. Формирование образа жизни, достойного сельского человека. Раздел 6. Формирование жизненной позиции. Развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Лейтмотивом данной программы выступает отношение к окружающему миру: школьник вместе с педагогом познает мир, взаимодействует с миром, старается полюбить этот мир. Реальный, конкретный, жестокий, прекрасный, понятный и непостижимый мир, полный проблем, которые вынужден ежеминутно решать человек (либо сам, либо пользуясь нормами народной морали). И, вступая во взаимодействие с этим все более познаваемым и осмысливаемым миром, школьник все более приобретает способность столь же осмысленно и осознанно выстраивать свою жизнь в согласии (либо противоречии) с этим миром. Так или только так мы можем достичь цели: взращивая личность, способную строить жизнь, достойную жителя сельской местности.

4. Процессуально-коммуникативный компонент включает в себя: формы и методы воспитательного воздействия; отношения взрослых и детей в классном сообществе; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на развитие нравственных ценностей. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой. В воспитательном арсенале классного руководителя по воспитанию нравственных ценностей эффективны психологические тренинги, тренинги личностного роста, деловые, ролевые и коммуникативные игры, создание ситуаций успеха, практикумы, нравственные ситуации, классные часы развития и общения, составление воспитательных проектов и т.д.

Особенно важную роль играет целенаправленный системный характер классных часов, как основной вид воспитательной работы классного руководителя. Исходя из того, что сельские школы в основном малокомплектные, отдельные классные часы можно объединить с более крупными мероприятиями, например, тематическими вечерами, коллективными творческими делами и т.д.

5. Диагностико-результативный компонент воспитания нравственных ценностей включает формы, методы и приемы изучения нравственных ценностей; критерии и показатели эффективности результатов.

Необходимость включения диагностико-результативного компонента в перечень основных элементов модели нужна была для достоверной информации о траектории нравственного воспитания личности сельских учащихся, становлении классного коллектива (сообщества).

В воспитательной системе школы, в том числе и класса, мериллом эффективности системы являются усвоенные нравственные ценности сельских школьников. Мы руководствуемся следующими критериями: создание «нравственного лица» класса; развитость нравственных стимулов, поступков и поведения; развитость нравственного сознания; отношение к нравственным ценностям; формирование жизненной позиции.

В соответствии с избранными критериями следует подбирать диагностические методики, позволяющие получить достаточно достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена.

6. Рефлексивно-управленческий компонент включает в себя критерии и показатели эффективности управления воспитательной системой школы по воспитанию ценностей на основе рефлексивного управления. Мы включили в рефлексивное управление систему целенаправленного воздействия по развитию у учащихся способности к рефлексии. В рефлексивном управлении обязательными следует считать: понимание учащимися цели деятельности и значимости ее для себя (для чего, во имя чего я это делаю?); знание способов действия выполненного задания, рефлексивная остановка (так ли я это делаю?); самооценка (правильно ли я сделал? сумел ли я себя выразить?).

Содержание рефлексивного управления включает в себя целенаправленное побуждение к самоанализу на основе нравствен-

ных ценностей, рефлексия по осознанию ответственности за свои суждения и поступки; приобщение к технологиям рефлексии; помощь в самоопределении.

На основе реализации данных компонентов воспитательной системы выявляются такие характерологические ориентиры личности выпускника, как свободная; гуманная; духовная; творческая; практическая.

Вышеназванный перечень характерологических ориентиров личности выпускника позволяет составить модель выпускника с точки зрения нравственной воспитанности: начальной школы по классам; основной школы; средней (полной) школы.

Таким образом, воспитательная система сельской школы с применением народных традиций в процессе обучения естественнонаучных дисциплин в целях нравственного

воспитания учащихся – это как бы особым образом организованная деятельность всего школьного коллектива, где продуманность действий, их последовательность направлены на формирование в школьнике сильной, свободной, нравственной, духовно богатой личности.

Литература

1. Административное управление воспитательным процессом / сост. Н.П. Кузнецова, Е.В. Мейснер. – Волгоград: Учитель, 2006. – 250 с.
2. *Коротаева, Е.В.* Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
3. *Степанов, П.В.* Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант / П.В. Степанов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 64 с. ■

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.К. Фоминых

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, профессиональный выбор, личностные детерминанты, оптимальное профессиональное становление, личностное самоопределение.

Одной из наиболее актуальных проблем в мировой и отечественной психологической науке в последние годы выступает проблема формирования личности профессионала. Масштабность социально-экономических задач, стоящих перед современным обществом, ситуация динамического развития рынка труда повышает актуальность проблемы профессиональной компетентности человека, создавая естественную конкуренцию молодых специалистов. Общая психологическая компетентность специалиста становится значимой компонентой его профессиональной успешности, обеспечивающей при этом его конкурентоспособность.

Высокий профессионализм и творческое мастерство в ее осуществлении самыми различными специалистами – вот тот главный, собственно человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает изучение закономерности и технологии развития вершин профессионализма и творчества как «акме» – форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности [8].

Анализ современного состояния социально-экономической действительности показывает, насколько актуальна разработка следующего круга проблем: «условия и факторы достижения высокой профессиональной компетентности»; «профессионализм и его основные характеристики»; «личностные детерминанты, обеспечивающие конкурентоспособность будущего специалиста», «акмеологические факторы

развития личностного самоопределения субъектов образовательной деятельности»; «психолого-акмеологические детерминанты продуктивного развития аутопсихологической компетентности специалиста».

Прежде чем мы перейдем к предмету нашего профессионального интереса, обратимся к тем понятиям, которые позволят проследить логику наших рассуждений.

Согласно современным взглядам, основными сферами социализации являются деятельность, общение и самосознание, поскольку основу социализации составляет взаимодействие человека с социальной средой. Это обстоятельство требует изучения не просто становления личности самой по себе, а становления личности, включенной в различные системы отношений и взаимоотношений, в процессе ее активной деятельности.

В работах отечественных психологов особенно подчеркивается мысль, согласно которой становление личности в период взрослости тесно связано с включенностью человека в профессиональную среду и его профессиональной социализацией.

В некоторых теоретических и практических исследованиях вопрос о соотношении профессии и личности занимает по праву центральное место. Так, соответствие типа профессиональной среды типу личности свидетельствует об адекватности профессионального выбора и приводит к наибольшей удовлетворенности в профессиональной сфере. Л.А. Головей [6] прямо указывает на то, что самореализация и развертывание потенциалов личности в профессиональной деятельности во многом определяется адекватностью профессионального выбора индивидуальным особен-

ностям, свойствам личности. Известно, что несоответствие типа личности предмету труда приводит к возможности максимальной профессиональной деформации. Что касается исследований социально-психологической адаптации к условиям профессиональной деятельности как компонента профессиональной социализации, считается, что наибольшее значение для эффективности процесса социально-психологической адаптации имеет выраженность определенных личностных качеств.

Мы попытались выявить те личностные детерминанты, которые определяют оптимальное профессиональное становление субъекта развития, обеспечивая при этом его продуктивное самоопределение. Было проведено исследование особенностей формирования личностных детерминант на разных этапах профессионализации. Этапы профессионализации отражают разные особенности деятельности, сопровождаются различными требованиями к субъекту. При этом каждый этап сопряжен с реализацией функций определенной совокупности личностных свойств. Смена этапов профессионализации раскрывается как формула социализации личности, поэтому в профессионализации человека можно выделить два основных компонента, один из которых отражает операциональную сторону деятельности, а другой – специфическую активность личности, в рамках которой осуществляется становление и реализация личности профессионала.

В настоящее время острая социальная ситуация стала своеобразным социальным заказом для развития направлений, связанных с исследованием способности высоко эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и свою социальную роль.

Проблема профессиональной социализации занимает одно из центральных мест в психологии профессиональной деятельности: широко рассматриваются вопросы о свойствах и состояниях личности в профессиональной деятельности следующие

ми авторами: К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.Г. Дикая, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др. [1, 3, 9, 13].

Одним из перспективных направлений является проблема успешности профессиональной деятельности, разрабатываемая Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадриковым, К.А. Марковой и др. [11, 13, 12]. Опираясь на категорию профессионализма деятельности, введенную Н.В. Кузьминой, было доказано, что необходимо рассматривать категорию профессионализма в более широком контексте, в деятельностном и личностном проявлениях.

Иными словами, речь должна вестись уже о профессионализме, включающем находящиеся в диалектическом единстве подструктуры профессионализма деятельности и профессионализма личности. Это выводит наше исследование на уровень личностного в профессиональном.

В связи с вышесказанным, вызывает интерес выявление личностных детерминант продуктивного развития аутопсихологической компетентности субъекта образовательной деятельности, обеспечивающих его профессиональную успешность.

Известно, что для эффективной профессиональной деятельности важное значение имеет осознанный выбор профессии, сформированное самосознание, осознание своей профессиональной пригодности, а также умение на основе рефлексии развивать необходимые личностные и профессиональные качества. Благодаря осознанию себя как субъекта саморазвития, формированию акмеологического самосознания, человек становится способен успешно продвигаться к акме и самоосуществлению [8].

В этой связи актуализируются запросы, связанные с проведением научно-практических исследований личностных аспектов возможностей, способов развития и достижения вершин профессионализма, в процессе овладения личностью пространством профессионально-творческого образования, становления, саморазвития и самореализации.

Особенности структуры и закономерности профессионального и личностного становления диктуют необходимость учета специфики формирования профессионального и личностного самоопределения уже в процессе обучения в вузе, т.е. на ранних стадиях профессионализации.

Новая образовательная парадигма, основанная на приоритете личности, выдвинула на первый план всестороннее изучение обучаемых, их индивидуально-психологических особенностей и такой важной их составляющей как активность субъекта образовательной деятельности, которая обеспечивает личности возможность саморазвития и самореализации.

Обучение в вузе динамизирует процесс развития личности, определяющим фактором личностного развития студента является учебно-профессиональная деятельность, занимающая промежуточное положение между деятельностью школьной, связанной с овладением знаний, и деятельностью профессиональной, направленной на выполнение профессиональных функций. Основными векторами личностного развития в студенческом возрасте являются: осознанное стремление к самореализации, готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

С точки зрения оптимизации процесса профессиональной подготовки, наибольший интерес представляет исследование психолого-акмеологических факторов, обеспечивающих его протекание. В качестве системообразующего фактора высокопродуктивной образовательной системы нами рассматривается возможность эффективной реализации личностного самоопределения. Существует диалектическое единство и взаимообусловленность личностного и профессионального самоопределения, причем личностное самоопределение, его успешность и продуктивность являются одновременно предпосылкой и условием эффективного профессионального самоопределения личности.

Гуманизация образования, понимаемая нами как осуществляемое на протяжении

всего образовательного процесса единство аксиологически-смыслового, культурологического, социально-исторического, личностного воздействия, результирующее, прежде всего, в формировании гуманной системы ценностных ориентаций, личностную и социальную ответственность, рефлекслируемый жизненный смысл, наряду с широкой образованностью, культурой поведения, глубиной и системностью знаний, особенно в области профессиональной подготовки. В силу такого понимания гуманизации образования и может возникнуть некоторое столкновение с тем, что предполагает его качество.

Роль одного из таких критериев качества образования, на наш взгляд, мог бы выполнять такой показатель развития личности, как сформированность психологической готовности к личностному самоопределению.

Вопросы связи личностных и профессиональных характеристик рассматривались в разных контекстах: как оптимизация профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, Е.М. Борисова) [2, 4] и как формирование профессионально важных личностных качеств самоактуализации и самореализации (В.А. Бодров, Л.А. Коростылева и др.) [5, 10].

Вместе с тем, несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, ряд проблем личностного развития профессионального становления студента еще остается малоизученным.

С уровнем профессиональной подготовки специалиста, с овладением им профессиональным мастерством и обеспечения его профессиональной успешности связано происхождение и развитие профессионального самосознания. Имеющиеся в литературе данные показывают, что существует связь между успешностью профессионала в любом виде профессиональной деятельности, качеством профессиональной подготовки и развитием профессионального самосознания (Е.М. Борисова,

Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) [4, 11, 12]. Профессиональное самосознание выступает внутренним механизмом профессионального становления специалиста.

Вопросы формирования самосознания у профессионалов невозможно решить, не опираясь на психологические исследования сущности, структуры самосознания, условий его формирования и развития. По мнению Е.А. Климова [9], возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом.

Анализ формирования профессионального самоопределения студентов-психологов показал необходимость активизации этого процесса, связанную, прежде всего с необходимостью осмысления и проектирования студентами перспектив собственного профессионального развития.

Профессиональная компетентность определяется не столько достаточным уровнем сформированности психологических знаний, умений и навыков, сколько готовностью к реализации тех или иных видов деятельности в соответствии с требованиями профессиональной практики, которая, в свою очередь, определяется сформированностью личностного самоопределения.

В структуре профессиональной компетентности, если деятельность относится к классам «человек-человек», «человек-группа или коллектив» и «человек-большие социальные группы» (по классификации Е.А. Климова), особая роль принадлежит психологической компетентности, которая позволяет эффективно взаимодействовать и управлять «человеческой составляющей» управляемых систем. Психологическая компетентность представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющую профессиональные и иные взаимодействия. Психологическая компетентность состоит из нескольких взаимо-

связных подсистем (по Н.В. Кузьминой): социально-перцептивной компетентности; социально-психологической; аутопсихологической; коммуникативной и психолого-педагогической [11].

Одним из главных психологических условий активации личностного потенциала человека является его аутопсихологическая компетентность, обеспечивающая оптимальные модели самоорганизации жизни и профессиональной деятельности. Аутопсихологическая компетентность определяется как готовность и способность к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик. Это умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов. Аутопсихологическая компетентность является результатом особого рода психологической деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию [8].

Одним из центральных психологических механизмов обеспечения профессиональной компетентности психолога-профессионала является сформированность его личностного самоопределения. Профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным, и, как указывает ряд авторов (М.Р. Гинзбург, А.К. Маркова, и др.) [7, 12], является его частью. Нами было проведено, в частности, уточняющее данное утверждение исследование, целью которого было выявление личностных детерминант формирования профессионального самоопределения студента-психолога в процессе его профессионального образования и определения психолого-акмеологических условий, способствующих оптимизации данного процесса.

Известно, что структура профессиональной деятельности, ее содержание не

остаются неизменными. Они трансформируются в ходе личностного роста специалиста, который находит в ней новые грани, новый смысл, новые формы. То есть развитие личности стимулирует возможное преобразование профессиональной деятельности и углубление представлений о ней. В то же время, преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень приводит к дальнейшему личностному росту (не только за счет преобразования операционального аспекта деятельности, но и через формирование необходимых качеств личности, что наполняет профессиональную деятельность новым смыслом, надситуативным содержанием (В. Франкл) [14], актуализируя значимость самопонимания и самоопределения человека.

Для решения обозначенной выше проблемы, нами был разработан подход, позволяющий определить степень сформированности, динамику и качественные особенности такого феномена как психологическая готовность субъекта к личностному самоопределению. Положение о взаимодействии процессов социализации и индивидуализации было принято как основание для формирования готовности к личностному самоопределению в процессе профессиональной подготовки специалиста-психолога.

В результате теоретического анализа и проведенного экспериментального исследования [15] пришли к утверждению концептуального положения, развивающего идею о том, что профессиональное и личностное становление может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет состоявшаяся индивидуальность как профессиональное личностное качество, как характеристика субъектной активности в конкретной деятельности при достижении определенного уровня образования. Таким образом, психологическая готовность к личностному самоопределению определена как интег-

ративная характеристика личности, которая формируется на основе способности к самопознанию, самоидентификации и самореализации, продуцируя при этом возможность построения системы индивидуальных взаимодействий с миром в пространственно-перспективных траекториях индивидуального развития.

Выявлены основные параметры, определяющие психологическую готовность к личностному самоопределению: автономность, интернальность и спонтанность; а также такие интегральные способности, как способность к целеполаганию и самокоррекции, ориентации во времени и синергии [15].

Таким образом, опираясь на полученные нами результаты и возвращаясь к поставленной ранее проблеме о выявлении психолого-акмеологических детерминант, обеспечивающих продуктивное развитие аутопсихологической компетентности будущего специалиста, можно утверждать следующее.

Развитие профессионального самосознания субъекта образовательной деятельности находит свое выражение в уровне сформированности каждого компонента и составляющих их структурных элементов, при этом основу этой целостности «Я» составляет именно сформированность психологической готовности к личностному самоопределению.

Трудности в процессе формирования профессионального самосознания субъекта образования обуславливаются недостаточным развитием тех компонентов психологической готовности к личностному самоопределению, которые занимают центральное место в ее структуре и, следовательно, определяют оптимальность анализируемого процесса. Создан диагностический комплекс, внедрение которого в учебный процесс позволяет выявить особенности и уровень сформированности психологической готовности к личностному самоопределению и осуществить на его основе целенаправленное воздействие на

развитие основных компонентов этой интегральной характеристики.

Одним из условий эффективного формирования аутопсихологической компетентности является психолого-акмеологическое сопровождение данного процесса. Психолого-акмеологическое сопровождение направлено на разработку стратегии и формирования технологий акме-ориентированных самообразований.

Центральной задачей вузовского образования должно быть развитие ауто-психологической компетентности будущих специалистов, которая определяется, в частности, сформированностью их готовности к личностному самоопределению. Мы считаем, что в процессе подготовки студентов необходимо создавать такое психолого-педагогическое взаимодействие, которое потребует от будущего психолога формирования потребности научиться разбираться в самом себе, формировать способность к целеполаганию, умение видеть и адекватно оценивать ситуацию, осуществлять долговременное планирование, принимать решения и нести за них ответственность. Другими словами, будущий специалист, осознанно стремясь к формированию профессиональной компетентности через развитие такой интегральной характеристики как психологическая готовность к личностному самоопределению, обеспечивает тем самым продуктивное развитие собственной аутопсихологической компетентности.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Ананьев, Б.Г.* Избранные труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Мысль, 1980. – 324 с.
3. *Брушлинский, А.В.* Проблема психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во МГУ.
4. *Борисова, Е.М.* Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 220 с.
5. *Бодров, В.А.* Проблемы профессионального психологического отбора / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 1985. – № 2. – С. 85–94.
6. *Головей, Л.А.* Дифференциально-психологические факторы профессионального определения / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. № 4. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 252 с.
7. *Гинзбург, М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – 125 с.
8. *Деркач, А.А.* Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / А.А. Деркач, Зазыкин. – М.: РАГС, 1998. – 256 с.
9. *Климов, Е.А.* О структуре профессионального самосознания, профессионализма и профессионала / Е.А. Климов; сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 512–514.
10. *Коростылева, Л.А.* Теоретико-методологические основы изучения самореализации личности / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. № 4. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 252 с.
11. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
12. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Наука, 1996. – 308 с.
13. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
14. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Наука, 1990. – 198 с.
15. *Фоминих, Е.К.* Формирование психологической готовности к личностному самоопределению в процессе профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.К. Фоминих. – Казань, 2000. – 25 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКА

М.А. Скрыбченко

Ключевые слова: ответственность, нравственная ответственность, процесс воспитания нравственной ответственности подростка в семье.

В условиях демократизации нашей жизни, перестройки всех её сфер неуклонно возрастают требования к членам общества, их моральному облику. Нестабильность социальной ситуации в России, которая ведет к изменению духовно-нравственных ориентиров, смене ценностных ориентаций, определяет необходимость пристального изучения нравственного компонента развития личности.

В настоящее время искажены нравственные ориентиры, подрастающее поколение обвиняют в безответственности, аморальности, бездуховности. Поэтому проблема воспитания нравственной ответственности подростков, на наш взгляд, является максимально актуальной.

В связи с неустойчивостью морально-нравственных критериев в современном обществе, особое значение приобретает семья как естественная среда для человека, для воспитания, как важный фактор социализации. Ещё В.А. Сухомлинский отмечал, что существуют два источника воспитания нравственной ответственности: «Прежде всего – заранее предусмотренная воспитательная работа... Но есть и другой, не менее важный источник воспитания. Это сложные отношения, которые окружают подростка. Они являются для него средой, которая дает наглядные уроки, раскрывающие содержание моральных понятий» [7, с.281].

Таким образом, мы определяем, что помимо специально организованной системы воспитания в учреждениях образовательного типа, огромную роль в воспитании нравственной ответственности подростков имеет его ближайшее окружение, а точнее его родители. Осознанно или подсознательно, они с самого раннего детства

влияют на физическое, интеллектуальное, личностное, и, безусловно, нравственное развитие подростка. Но, несмотря на многочисленные исследования, проблема воспитания нравственной ответственности в семье ещё недостаточно изучена, а психолого-педагогическая практика ощущает острую необходимость в научно обоснованных рекомендациях в этой области.

Проблемой изучения нравственной ответственности личности занимались такие педагоги как В.А. Сухомлинский, В.Н. Мясищев, Н.А. Головкин, С.Ф. Анисимов, А.Я. Розенберг, Ю.С. Стребков, А.И. Титаренко и другие.

В педагогике существуют разные подходы к структурной сфере нравственной ответственности. По мнению одних, она включает: а) осознание необходимости действовать в соответствии с общественными требованиями и нормами как социальными ценностями; б) осознание своей социальной ценности и общественной; в) предвидение последствий выбора, решений и действий; г) критичность и постоянный контроль за своими действиями, учет их последствий для других людей; д) стремление к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире; е) самоотчет и самооценку; ж) готовность отвечать за свои действия; з) социально-ответственную деятельность [5, с.131–132]. Другие авторы ставят структурные компоненты нравственной ответственности в зависимость от субъекта ответственности: индивида, рода, племени, класса, сословия, партии, государства, поколения и, наконец, человечества в целом [3, с.32]; третьи рассматривают их как «некие интеграторы различных видов ответственности».

Общим во всех подходах является признание того, что главным в сфере нравственной ответственности является отношение субъекта и объекта ответственности, предпосылки и динамика этого отношения. Опираясь на положения структурно-функционального подхода, представления о содержании и структуре понятия «нравственная ответственность», нами выделены следующие структурные компоненты нравственной ответственности личности – это когнитивно-смысловой (т.е. система усвоенных личностью знаний о сущности нравственно-ответственного поведения); мотивационно-потребностный (т.е. иерархия мотивов нравственно-ответственного поведения); эмоционально-деятельностный (собственно нравственное поведение и его рефлексия).

В научно-педагогической литературе сущность нравственной ответственности раскрывается через анализ её функций. Так например, Плахотный А.Ф. выделяет регулятивную, волевою, гностическую и стимулирующую, Бобкова Е.Н. добавляет смыслообразующую и координирующую, Винокурова Н.В. мобилизирующую, Биушкин Г.И. познавательную, смыслообразующую и практическую. В работах Саранова А.М., Станчиц М.А. выделяют такие функции нравственной ответственности как: ценностно-ориентационная функция (направленность личности на усвоение нравственных норм и принципов, сохранение и умножение общественных ценностей); нормативно-регулирующая функция (влияние на поведение человека, выражая реальные нравственные отношения данного общества); оценочно-контролирующая функция (оценка поведения личности с точки зрения определенных моральных ценностей данного общества и контроль, связанный с причастностью личности к поведению других людей); побудительная функция (выступление в значении внутреннего мотива действия, который основывается на личном убеждении в необходимости соответствующего поведения).

В качестве основополагающих для нашего исследования функций нравственной ответственности, которые в наибольшей степени отвечают его целям и задачам, мы выделяем: гностическую функцию (знания и представления о нравственных нормах, принципах общественной и коллективной жизни, средствах реализации нравственного поведения с учетом последствий, к которым оно может привести); ценностно-ориентационную функцию (личностный смысл, внутренний мотив действия, основывающийся на личном убеждении в необходимости соответствующего поведения, способность ставить реальные цели и доводить их до конца); практическую функцию (непосредственное поведение личности с точки зрения следования определенным нравственным ценностям; проявление устойчивости личности в выполняемой деятельности, преобладающий эмоциональный фон).

Исходя из проведенного теоретического анализа, под «воспитанием нравственной ответственности» мы понимаем двусторонний, целенаправленный, специально организованный и управляемый процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников как субъектов нравственной ответственности, целью которого является формирование эмоционально-волевых качеств личности, определяющих отношение к общепринятым нормам и правилам поведения.

Анализ возрастных особенностей воспитания нравственной ответственности у подростков, определение специфики протекания процесса формирования данного качества у субъекта нравственной ответственности в трудах педагогов и психологов позволяют сформулировать ряд положений, важных для решения нашей проблемы.

1. Воспитание нравственной ответственности требует целенаправленного, специально организуемого создания условий.

2. Личность подростка формируется в единстве воспитания и самовоспитания, следовательно, при формировании нравственной ответственности необходимо опираться на взаимосвязь и единство воспитательного

воздействия родителей с собственной активностью личности подростка.

3. Необходимым условием воспитания нравственной ответственности подростка является признание его самостоятельности родителями, так как этот возраст является сензитивным для освобождения от прямого копирования оценок взрослых к самооценке с опорой на внутренние критерии, стремление к большой самостоятельности, независимости.

4. Условием эффективности воспитания нравственной ответственности подростков является организация их самостоятельной деятельности возрастных особенностей.

Анализ систем воспитания нравственной ответственности личности подростка отражает интеграцию системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, сформированных в современной отечественной педагогике.

Системный подход заключается в ориентации на деятельность, которая рассматривается как система (В.А. Караковский, А.Н. Аверьянов). К основным принципам воспитания нравственной ответственности относят: принцип целостности; принцип коммуникативности; принцип структурности; принцип управляемости и целенаправленности; принцип развития [2].

Основная идея деятельностного подхода связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством развития подростка, как субъекта ответственности. Деятельностный подход рассматривает деятельность личности как механизм ее внутреннего и внешнего изменения (Л.Н. Леонтьев, Н.М. Борытко). Если основанием деятельности является цель, формулируемая сознательно, то основание самой цели лежит вне деятельности – в сфере нравственных мотивов, ответственных поступков, ожиданий и притязаний [6].

Личностно ориентированный подход предполагает отношение к ребенку как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей (Е.В. Бон-

даревская, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов, О.С.Газман, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская). Основными принципами воспитания нравственной ответственности в личностно-ориентированном подходе являются: принцип самоактуализации; принцип индивидуальности; принцип субъектности; принцип выбора; принцип творчества и успеха; принцип доверия и поддержки.

В рамках нашего исследования является важным положение В.А. Сухомлинского о системе воспитания нравственной ответственности подростка, ориентированной на интериоризацию ответственности как этической ценности. Кроме того, основными принципами воспитания нравственной ответственности являются: субъектности; безусловного и безоценочного принятия подростков такими, какие они есть; организации деятельности на основе образца.

Актуальность внедрения модели воспитания нравственной ответственности подростков в семье определяется нормативными изменениями как в системе общественного воспитания вообще, так и семейного в частности (рис. 1).

Опираясь на научно-теоретические и методологические положения о сущности категории «условие», мы обосновываем педагогические условия воспитания нравственной ответственности подростка в семье и определяем среди них те, которые могут быть сознательно созданы родителями для воспитания рассматриваемого феномена и обеспечивают наиболее эффективное формирование и протекание нравственной ответственности:

- создание рефлексивно-воспитывающей среды в семье, через осуществление деятельности по воспитанию нравственной ответственности подростка;
- реализация комплексного подхода к воспитанию нравственной ответственности, через создание воспитывающих ситуаций, способствующих интериоризации и формированию личностного смысла нравственной ответственности подростка;

Цель: воспитать нравственную ответственность подростка				
Направляющий модуль	принципы	Интериоризация нравственной ответственности как этической ценности		
		субъектности	безусловного и безоценочного принятия	организации деятельности на основе образца
	Нравственная ответственность			
	компоненты	когнитивно-смысловой	ценностно-ориентационный	эмоционально-деятельностный
Координирующий модуль	функции	гностическая	ценностно-ориентационная	практическая
	методы воспитания	метод формирования сознания	метод формирования положительного опыта и поведения в процессе деятельности	метод стимулирования деятельности
	приемы воспитания	– формирование понятий, активизация восприятия; – создание воспитывающих ситуаций – воспитание подростка в соответствии с требованиями общества; – организация планомерного выполнения воспитанниками определенных действий с целью закрепления знаний	– побуждение к улучшению своего поведения; – способы показа и анализа путей преодоления нравственных противоречий, возникающих в ситуациях выбора; – включение подростка в ситуации нравственного выбора; – развитие положительной мотивации поведения	– передача подростку определенных функций в выполнении общественно полезного дела и ответственности за него; – контроль и самоконтроль в деятельности; – организация деятельности на основе образца, активной самостоятельной позиции; – сознательное изменение своей личности через внешнюю оценку и самооценку
Проверочный модуль	уровни	Рефлексивный		
		Проверочный		
Ситуативный				
Эмпирический				
	результат	Личность, способная проявлять навык нравственно-ответственного отношения и поведения		

Педагогические условия

Рис 1. Модель воспитания нравственного отношения подростка

• самосовершенствование родителей в осуществлении воспитания нравственной ответственности подростка через принятия ими позиции субъекта развития личной нравственной ответственности.

В качестве методологических оснований выделения уровней воспитанности нравственной ответственности нами были выбраны идеи системно-структурного

подхода о том, что в процессе воспитания при переходе от уровня к уровню возникает новая целостность (В.Г. Афанасьев, Ю.Л. Егоров, В.Н. Кремьянский, А.Н. Лентьев и др.), а приобретенные свойства предыдущего уровня преобразовываются в более совершенные, а также на теоретические исследования Г.А. Бокаревой, О.С. Гребенюк, В.С. Ильина, Г.И. Щукиной,

Г.И. Биушкина. Это позволяет нам предполагать, что воспитание нравственной ответственности может поэтапно проходить ряд уровней, постепенно преобразовывая предыдущий, включая его как свою часть.

Анализ научных работ позволил нам выделить следующие уровни воспитанности нравственной ответственности: эмпирический (характеризующийся недостаточным уровнем знаний о сущности нравственной ответственности как этической ценности; слабой личностной мотивацией на ответственную позицию; отсутствием потребности вести себя ответственно и совершать нравственные поступки); ситуативный (предполагающий наличие абстрактных знаний о сущности нравственной ответственности; не достаточно сформированной личностной мотивацией; ситуативной ориентацией на нравственное поведение и поступки); понятийный (характеризующийся сформированными представлениями о сущности нравственной ответственности; наличием четкой ответственной позиции и личностной мотивации на нравственно-ответственное поведение; принятием на себя ответственности за собственное поведение и собственные проблемы); рефлексивный (предполагающий наличие четко сформированных знаний о нравственной ответственности и их применение в новых условиях; высокую осознанность личностной мотивации на нравственно-ответственное поведение; выбор нравственно-ответственного, целесообразного способа решения сложившихся жизненных ситуаций).

Анализ научной литературы по направлению нашего исследования позволил выделить основные методы и приемы воспитания нравственной ответственности в трудах отечественных педагогов К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и других. В качестве ведущих методов выделяют: методы коллективного творческого воспитания;

методы контроля и самоконтроля в воспитании; методы организации деятельности и опыта поведения; методы стимулирования деятельности и поведения; методы формирования сознания.

В.А. Каракровский предлагает [4] классификацию методов, выбирая в качестве основного критерия ведущее средство воспитания: воспитание словом; воспитание делом; воспитание ситуацией; воспитание игрой; воспитание общением; воспитание отношением.

В рамках нашего исследования, мы опираемся на классификацию методов Г.И. Щукиной [4, с.198], где главным критерием является функция метода по отношению к деятельности:

- 1) методы формирования сознания (рассказ, беседа, диспут, пример);
- 2) методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности (упражнение, поручение, приучение, требование, воспитывающие ситуации);
- 3) методы стимулирования деятельности (соревнование, поощрение, наказание)

Реализация каждого метода предполагает использование совокупности приемов, соответствующих педагогической ситуации, особенностям учащихся, индивидуальному стилю педагогической деятельности воспитателя. Приемы воспитания – это педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позиции воспитуемого оказываются внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение.

К основным приемам воспитания нравственной ответственности относят: формирование правильных понятий, оценок, суждений, активизация восприятия; создание воспитывающих ситуаций с целью закрепления у подростков знаний о моральных нормах и правилах, как образцов поведения; воспитание подростков в соответствии с требованиями общества; организация планомерного выполнения воспитанниками определенных действий с целью закрепления знаний и превращения их в привычные

формы общественного поведения; побуждение воспитанников к улучшению своего поведения; способы показа и анализа путей преодоления нравственных противоречий, возникающих в ситуациях выбора; включение подростков в ситуации нравственного выбора и совершения соответствующих поступков; развитие у подростков положительной мотивации поведения; передача подростку определенных функций в выполнении общественно полезного дела и ответственности за него; контроль и самоконтроль в деятельности; организация деятельности на основе образца, активной самостоятельной позиции; сознательное изменение своей личности через внешнюю оценку и самооценку.

Таким образом, процесс воспитания нравственной ответственности подростка в семье мы отразили в структурно-функциональной модели, в реализации которой мы выделили 3 модуля: направляющий (раскрывающий сущностные характеристики нравственной ответственности подростка, её компоненты и принципы воспитания); координирующий (показывающий методы, приемы и средства воспитания нравственной ответственности подростка) и контрольный (отражающий результативность развивающей работы и уровневую динамику воспитанности нравственной ответственности подростка).

Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
2. Классному руководителю о воспитательной системе: метод. пособие / под ред. Е.Н. Степанова / Е.Н. Степанов. – М., 2000.
3. *Минкина, Н.А.* Воспитание ответственностью: учеб. пособие / Н.А. Минкина. – М.: Высш. шк., 1990. – 144 с.
4. Педагогика: учеб. пособие / В.Г. Рындак, Н.В. Алехина, И.В. Власюк [и др.]; под ред. В.Г. Рындак. – М.: Высш. шк., 2006. – 495 с.
5. *Плахотный, А.Ф.* Проблема социальной ответственности / А.Ф. Плахотный. – Харьков, 1981. – 192 с.
6. *Степанов, Е.Н.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанова, Л.М. Лузина. – М.: Творческий центр «Сфера», 2005.
7. *Сухомилинский, В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомилинский // Избр. пед. соч.: В 3 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1.
8. *Фельдштейн, Д.И.* Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста / Д.И. Фельдштейн; под ред. О.В. Кузьменковой // Возрастная и педагогическая психология: учеб.-метод. комплекс: в 2-х ч. – Ч. 2.
9. *Шурухт, С.М.* Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С.М. Шурухт. – СПб.: Речь, 2006. – 111 с.
10. *Эльконин, Б.Д.* Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

З.Г. Ягудин

Ключевые слова: девиантное поведение, трудный подросток.

Осуществляя поиски эффективных технологий перевоспитания, мы иногда слишком увлекаемся внешней стороной дела, считая, что наши бесконечные назидания, запреты, угрозы могут стать заслоном для девиантно – поведенческих проявлений подростка. При этом очень слабо учитывается другая сторона подросткового периода развития – высокий уровень эмоциональной и психической неуправляемости даже у так называемых «нормальных» детей: повышенная тревожность, перепады настроения и артериального давления, эмоциональные срывы и даже агрессия. Со всем этим подростку очень трудно справляться. Отсюда возникает необходимость поиска специальной педагогической технологии оказания помощи, позволяющей «укротить» сидящее внутри подростка «взрывное устройство», для чего необходимо хорошо представлять механизмы формирования психических состояний подростка и уметь подобрать к ним педагогические «ключи».

Как отмечают психологи, понятие психического состояния объединяет, интегрирует психические процессы, свойства и особенности личности (ощущение и восприятие, память и мышление, речь и воображение, эмоции, чувства, волю). Конкретное соотношение и взаимодействие различных компонентов психики и их объективное проявление в поступках и действиях человека в определенный период времени называются психическим состоянием [3, с.89].

Выделяют различные группы психических состояний, но в нашем случае особенно актуально рассмотреть третью группу – эмоциональные: собственно эмоции, настроения, влечения, страсти. Они придают всей психической жизни человека опре-

деленную окраску и сильно влияют на его поведение.

Взрослые не всегда правы, когда постоянно одергивают молодых, призывая их к большей умеренности в поведении. Быть эмоциональными, громкими, подвижными – это естественно для молодых. И по возможности к этому следует относиться с пониманием. В эмоциональных проявлениях человек разнообразен, что определяется конкретной ситуацией жизни (любовь, радость, успех). Есть спокойные эмоции, но есть и такие, которые делают человека аффективным.

Для нас важно подробнее рассмотреть состояние аффекта – достижение высокой точки эмоционального всплеска, выражающееся в бурных эмоциональных реакциях, заметных для окружающих. Более острое состояние – стресс, возникающий в особо сложной ситуации. Ни один человек не может избежать возможных испытаний, но кто-то в состоянии справиться со стрессом, а кто-то может впасть в депрессию. Состояние фрустрации, которое человек ощущает после больших нравственных потерь, одного может привести к агрессии, другого – к выраженной депрессии.

Человек, охваченный эмоциями, живет непросто, он страдает, находясь в поисках себя. В определенном возрасте, особенно подростковом, следует оказывать помощь тем подросткам, у которых состояние тревожности, беспокойства сильно выражено. К сожалению, мы, взрослые, зачастую не осознаем, как ранима душа подростка. Подростки с девиантным поведением отличаются от других в первую очередь по признакам несдержанного психического состояния с проявлениями открытой агрессии, что, безусловно, мешает войти с ним в контакт и завязать с ним человеческие отношения. Для понимания данных прояв-

лений и тем более выработки стратегий их преодоления важно понимать источники их происхождения.

Психологическая наука имеет свои объяснения по этому поводу. Негативное, провоцирующее влияние на создание агрес-

сивного поведения у подростка оказывают две взаимоисключающие тактики отношения взрослых к воспитанию, приводящие к девиантному поведению: тактика «диктата» и тактика «вседозволенности», что мы изобразим в виде рис. 1.



Рис. 1. Источники порождения в личности подростка агрессивности и поведения девиантного типа

В нашем экспериментальном опыте была изучена группа подростков с выраженными признаками агрессивного поведения, находившихся в центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей МВД по Республике Татарстан [7].

Характерологические особенности подростков изучались с помощью специального диагностического опросника (Н.Я. Иванов, А.Е. Личко, 1994) и теста «Уровень субъективного контроля» (УСК).

В результате обследования были выявлены следующие факты.

В большинстве случаев (90%) исследуемые нами подростки оказались из неблагополучных семей с высоким уровнем конфликтности, с очень низким уровнем педагогической культуры родителей, мало уделяющих внимания детям.

Подростки отличались агрессивным характером. Некоторые из них крайне озлоблены, раздражены, их речь насыщена грубой лексикой, обиженным тоном, злыми интонациями. Агрессивное поведение подростков и есть ответ на ранее наносившиеся обиды, своеобразная защитная реакция. Особенно несдержанно ведут себя подростки, находящиеся в состоянии алкогольного опьянения, в связи с чем их агрессия может достичь опасной черты. Большинство подростков, оказавшихся в этом центре, достаточно часто принимают спиртные напитки (72%).

Почти все подростки не имеют содержательных занятий, и время проводят весьма однообразно, не зная, куда себя деть. Почти половина подростков имели

возможность попробовать какие-либо наркотические средства.

Среди подростков, оказавшихся в ЦВСНП, не было ни одного с нормальными психическими показателями или эмоционально устойчивого. Часть из них приблизилась к патологическому порогу по шкале эллипсоидности. Основная масса подростков имела признаки социальной дезадаптации.

Индивидуальные беседы с подростками с отклоняющимся поведением показали, что 40% подростков понимают неправомерность своего поведения, хотя и не меняют ничего, демонстрируя повышенную инфантильность, обвиняя судьбу, родителей, общество, но только не себя (48%). Многие считают, что судьба обошлась с ними несправедливо. В семье подросткам случалось сталкиваться с жестокостью, особенно со стороны отцов.

Учитывая результаты проведенного исследования и ранее вскрытые причины данного состояния подростков, нам представлялось важным продумать особую технологию противостояния атмосфере провоцирования агрессии и всем механизмам криминализации подростка, создав своеобразное «поле выброса энергии», которое позволяет «очистить его от скверны» за счет интенсивного погружения в систему разнообразных деятельностей. Передовой

педагогический опыт, наши собственные экспериментальные пробы, использование достижений прикладной превентивной психологии позволили создать такой образ «поля выброса энергии», как экспериментальная площадка оказания социально-педагогической поддержки девиантным подросткам.

Каждый сектор этого поля имеет специфику выравнивания психического состояния подростка. Охарактеризуем эту специфику.

1. Интенсивное общение в клубной среде. Одной из самых существенных потребностей для подростка является потребность в общении со сверстниками или молодыми людьми более старшего возраста. Именно здесь подросток самоутверждается, ищет одобрения и поддержки. Являясь членом того или иного сообщества, подросток ощущает себя более защищенным, нужным другим людям человеком.

Основной проблемой девиантного подростка является рассогласование отношений со средой. Поведение этих подростков характеризуется срывами, неадекватными реакциями на замечания, агрессивными выпадами.

Подобная линия поведения является линией самозащиты, отражением уязвленного самолюбия. Обычно педагоги часто



ДП – девиантные подростки

Рис. 2. Технология выброса энергии

жалуются на то, что именно поведение таких подростков нарушает нормальную обстановку в классе, дезорганизует других ребят. Конфликтное поведение подростка вызывает нарекания воспитателей, приводит к дискомфорту.

С точки зрения гуманистической педагогики, вопреки всему следует стремиться к тому, чтобы снимать эту напряженность в подростке, проявляя к нему доброжелательность, большое терпение, уважение к его личному достоинству. Такое отношение к подростку должно выдерживаться в любом типе детских учреждений, не исключая коллективы перевоспитания специальных учебных заведений: специальных школ, школ-интернатов и детских домов для трудновоспитуемых, а также центров изоляции, клубов по месту жительства.

Нужно понимать, что, если речь идет о коллективе клубного типа, то для его успешного функционирования следует:

- создать уют, домашнюю обстановку в учреждении;
- включить в воспитательный процесс не только учителей и штатных воспитателей, но и всех взрослых, работающих в учреждении;
- объединить членов сообщества на основе интереса к разнообразной деятельности;
- развивать позитивные традиции общих дел: трудовых, праздничных;
- привлечь к организации клубного общения ярких талантливых людей, умеющих находить общий язык с детьми трудной жизненной судьбы.

Другой организационно-педагогический и социально-психологический аспект создания коллектива состоит в том, что клубные объединения подростков с девиантной направленностью должны создаваться вне школы, это дает возможность создания особенной среды, не похожей на прежнее коллективное бытие в школе, где они обучаются. Прежний опыт общения у подростков с отклоняющимся поведением, как правило, бывает негативным, конф-

ликтным, скорее ухудшающим личностные проблемы. Зона отчуждения подростка из-за негативного школьного опыта разрастается и может привести лишь к тому, что подросток окажется в группе криминальной направленности.

Внешкольное клубное объединение, клуб по месту жительства, досуговые центры, подростковые клубы являются теми формами организации жизни подростков с девиантным поведением, которые могут создать среду духовной реабилитации для личности такого типа, в которой он способен обрести свое новое «лицо», друзей, увлечься каким-то делом.

Важность организации клубного неформального общения, выходящего за принятые стандарты, отстаивали еще в начале XX в. А.У. Зеленко и С.Т. Шацкий. Требования к клубному объединению были обозначены и экспериментально апробированы на практике в первой трети XX в. Первые небольшие клубы в опыте С.Т. Шацкого проводили культурную работу среди подростков. Знаменитый педагог считал преимуществами этого своеобразного педагогического учреждения свободный дух, выбор занятий по интересам, наличие специальных кабинетов. Все это не означало, что взрослые не должны обращать на детей внимания, их умело направляли, но не приказами, а советами, подсказками. Двери клуба были открыты для всех, в том числе и «форменных хулиганов» [5, с.93-94]. В клубе С.Т. Шацкого были созданы возможности для трудовых занятий (слесарных, переплетных), художественных форм деятельности (пение, театр), кружков естественных и гуманитарных наук.

Таким образом, в первых клубных объединениях создавались благоприятные условия для развития способностей подростков; в них не было места принуждению, поддерживалась свобода занятий, учитывались индивидуальные запросы. Все лучшее из того времени возродилось и в клубных сообществах для подростков в настоящее время.

Четко определяет потенциал клубных объединений в деле социальной реабилитации подростков С.А. Беличева: «Большим преимуществом таких ресоциализирующих центров является то, что они, в отличие от закрытых учебно-воспитательных учреждений, не только не изолируют дезадаптированных подростков и тем самым невольно и неизбежно обедняют их социальный опыт, но, напротив, оставляя их в привычной семейной и школьной среде, как бы расширяют горизонты их социального развития включением в систему новых отношений, позволяющих восстановить и изменить их социальный статус, привить новые активные интересы и увлечения» [1, с.109].

Создание свободных подростковых сообществ становится одним из средств позитивного преобразования энергии личностного потенциала на основе самоутверждения в общении и через выполнение полезного дела. В нашем опыте было апробировано подростковое объединение профориентирующего плана – отряд содействия милиции «Форпост». Осуществляя этот замысел, в экспериментальном опыте мы сосредоточились на привлечении подростков, склонных к девиантному поведению, из школ, целенаправленно охваченных профилактической работой, к участию в отрядах профилактики правонарушений среди несовершеннолетних в учебных заведениях.

Члены отряда берут на себя важные функции по оказанию содействия милиции в охране порядка на территории учебного заведения, выявляя и пресекая случаи правонарушений, например, связанных с употреблением и распространением наркотических средств среди подростков, что на сегодняшний день, к сожалению, весьма актуально. Отряд является добровольным формированием, предъявляет серьезные требования к моральным, физическим, интеллектуальным, волевым, психическим качествам претендентов, что учитывается при отборе. Членом этого отряда может стать любой молодой гражданин с 14 лет. Для

участия в работе нужна правовая подготовленность (знание Конституции Российской Федерации и Конституции Республики Татарстан, законодательства в области прав детей и молодежи, инструкций в области охраны порядка и др.); теоретическая грамотность и хорошая физическая подготовка. Прием осуществляется на основании личного заявления, хорошей характеристики и рекомендации наставника. В нашем опыте мы были заинтересованы в приеме в отряд подростков, которые в прошлом сами обладали тенденциями к девиациям, но в которых взрослый наставник смог увидеть не только потенциал стремления к полному исправлению, но и желания занять активную позицию в охране общественного порядка и законности. Как показала наша работа с такими подростками, из многих «бывших девиантов» могут сформироваться очень надежные, смелые, хорошо знающие особенности и «законы» среды несовершеннолетних, их проблемы. Принимаемые в члены отряда содействия милиции молодые люди рассматривались как будущий резерв для пополнения рядов работников правоохранительных органов.

Педагогически важно, что в рамках подобных молодежных формирований открывается возможность создания своеобразного братства молодых людей со своей атрибутикой (удостоверения, форма), объединенных на основе высоких ценностей и ощущения своей необходимости для других людей. Это, безусловно, социально-позитивный путь самоутверждения, на что мы и рассчитывали, вовлекая в правоохранительную деятельность трудных в прошлом подростков.

Очень торжественно мы старались организовать процедуру вручения ученикам школ (среди которых оказались и наши подопечные) специальных удостоверений сотрудника оперативного отряда. Каждый новый член отряда должен был ощутить свое особое предназначение в деле охраны покоя людей, что не могло не придавать ему самоуважения в собственных глазах.

2. Другой важной сферой «энергетического выброса», причем имеющий весьма благоприятное значение для здоровья подростков, является их вовлечение в спортивные занятия.

Известно, что у подростков девиантного поведения существует культ физической силы, и успехи в данной области воспринимаются как величайшее достижение. Поэтому употребление наркотиков, алкоголя, токсикомания, препятствующие успешному физическому развитию, не приветствуются в современных молодежных группировках. Сегодняшний супергерой криминального мира – это крепкий, сильный, неистовый, беспощадный человек, и этот идеал формирует многих подростков с девиантным поведением.

Эту тенденцию и нужно использовать во благо и создать все возможные условия в коррекционно-воспитательной работе для оздоровления психики подростка путем самоутверждения через физическую культуру.

В Республике Татарстан имеется положительный опыт создания спортивных секций, кружков, сообществ для несовершеннолетних по разнообразным направлениям. Особенно инициативно к этому делу относятся сотрудники правоохранительных органов, т.к. именно с этой деятельностью они связывают во многом успехи по предупреждению правонарушений несовершеннолетних. Например, специальные группы подростков, вовлекаемых в те или иные виды спорта, создавались на базе спортивного общества «Динамо». Занятия для подростков организовывались и на базе спортивных залов районных управлений и отделов внутренних дел, на базе картинговых клубов и в автоклассах Детской юношеской автомобильной школы (ДЮАШ).

Положительно, что на этих базах предоставляется возможность удовлетворить самые разнообразные спортивные интересы (причем бесплатно, что немаловажно в нынешнее время): работают секции волей-

бола и стрельбы, футбола, национальной борьбы, изучения боевых приемов самбо и общей физической подготовки.

Говоря об эффективности спортивных методик оздоровления трудных подростков, следует отметить, что в данном случае секрет успеха состоит в широком спектре спортивных предложений и возможности выбора; создании на основе общего спортивного интереса групп общения. Немаловажно, что используемые технологии носят здоровьесберегающий характер и поддерживают физическую форму подростка.

3. Еще одним важным фактором успеха в нашей экспериментальной работе являлась трудотерапия. Здесь вновь можно напомнить указание А.С. Макаренко на то, что настоящее воспитание не может быть нетрудовым. Воспитанники А.С. Макаренко обретали самоуважение именно благодаря тому, что были включены в самый серьезный производительный труд. К сожалению, педагогика труда в современной школе сегодня потеряла свою значимость и не подкрепляется развитием соответствующей материальной базы. В.В. Морозов справедливо отмечает, что воспитывающее значение может иметь только труд творческий и осмысленный. Именно в таком виде следует вернуть производительный труд в школу [4, с.145].

Трудовое воспитание следует расценивать как совершенно необходимый фактор интенсификации процесса социальной реабилитации подростков с девиантным развитием. Для большинства из них взросление наступает довольно рано, т.к. часто у них нет ни родителей, ни опекунов. Неумение и часто нежелание работать ведет к озлобленности и агрессии по отношению к более материально обеспеченным ребятам, формирует чувство неполноценности от недоступности каких-то благ, вечно напоминающих о невозможности «жить красиво», что остро переживается подростками и порой толкает на совершение преступлений с целью обогащения.

Нежелание изменить ситуацию к лучшему собственным трудом в значительной мере связано с отсутствием привычки к труду, с пассивностью и неготовностью упорно добиваться целей в жизни. Умные, неспешные беседы с подростками о примерах удачных судеб, которые сложились благодаря настойчивости и умению трудиться, могут повлиять на постепенное исправление мотивов личностной перестройки. Для поддержки ситуации успеха воспитатели должны организовать службу трудовых предложений, причем найти как можно более разнообразные виды возможного трудового самоопределения, дать почувствовать подросткам свою независимость, которая возможна только при реальной оплачиваемой деятельности – это и есть действенное средство выравнивания эмоциональной неустойчивости подростка с перспективой на будущее. С этой целью в экспериментальных школах был создан пункт профессиональных предложений для подростков, особенно на летнее время. К поручению по сбору информации привлекались специальные ответственные из старшекласников.

4. Определяя сферы «выброса энергии» с точки зрения гуманистического подхода к личности (это связано с установкой не на «ведомость» ученика, а на его собственные силы в саморазвитии), в вопросах перевоспитания также важно развивать «самость» ученика. Исходя из сказанного, имеет смысл автономно выделять в обозначенном «поле деятельности» и область самовоспитания личности подростка с девиантными привычками. Совершенно очевидно, что лишь тогда можно будет говорить об успехе в ресоциализации личности, если она сама внутренне примет соответствующую программу самоизменения. Наибольшую трудность в этом процессе составляет задача создания необходимой мотивации к самоисправлению, а также обучение специальным тактикам самовоспитания.

Для организации руководства самовоспитательной работой подростков мы пос-

читали целесообразным воспользоваться схемой поэтапного процесса самоисправления, которую Д.Х. Вафин представляет следующим образом:

I этап – вынужденное приспособление к внешним требованиям общества, коллективов учебных заведений и отдельных личностей, то есть подросток должен понять, какие личности, черты характера, поведения, способности удовлетворяют наше общество в целом и отдельные его группы;

II этап – критический подход к оценке самого себя, реальное осознание своих качеств, недостатков, отрицательных черт и отклонений и зарождение в сознании необходимости самоисправления характера и поведения. На этом этапе подросток должен осознавать, что плохо и что хорошо; что приемлемо, а что нет; за что он получит порицание и за что его одобрят и т.д.;

III этап – выработка определенного нравственного идеала для самоисправления, который и выступает как цель самосовершенствования и образец для подражания, т.е. происходит осознание трудным подростком смысла жизни и смысла процесса самоисправления и самоперевоспитания;

IV этап – планирование и программирование процесса самоисправления, определение его последовательности, критериев непосредственного претворения в жизнь и уровня самосовершенствования всех личностных качеств;

V этап – непосредственные практические действия трудного подростка по самоисправлению личности, приведение в соответствие с существующими нравственными нормами своего поведения, превращение всех действий в полезные для людей дела, соизмерение своей деятельности с целенаправленной сознательной деятельностью всех членов общества [2, с.102-103].

Важное место в этом процессе, конечно же, должно занимать и обучение подростков методам самовоспитания, которые хорошо известны по психолого-педагогической литературе.

Основными методами самоисправления и самовоспитания являются: самоанализ, самопонимание, самоподражание, самооговаривание, самоубеждение, самовнушение, самоупражнение, самоинструктирование, самоподчинение, самоощущение, самопреодоление, самоприказ, эмоционально-мысленный перенос себя в положение другого человека, самоутверждение, самообязательство, самоотчет, самоанализ, критика, самокритика и др. Этой работой в экспериментальных школах занимались психологи.

5. В деле нормализации психической неустойчивости трудных подростков, занимающей свой сектор на поле «выброса энергии» является психологический тренинг как форма регулярно оказываемой психологической помощи. Данный вид деятельности в последние годы начинает находить все большее применение. Тренинг включает в себя упражнения, почерпнутые из опыта зарубежных и отечественных психологов, и связан с применением психодрамы, психосинтеза, всевозможных игр. Из опыта работы с трудными подростками ясно, что к ним, безусловно, нужен особый подход со стороны специально подготовленных психологов, хорошо знающих психологию девиантного подростка, и работа с ними должна осуществляться регулярно, в течение продолжительного времени. В составлении программы психологического тренинга мы опирались на разработки Т.В. Ивановой [6, с.159-162] и проводили тренинги в базовых школах не менее 2 раз в неделю.

В заключение необходимо отметить, что использование в нашем экспериментальном опыте всего комплекса вышеперечисленных составляющих технологии создания «поля выброса энергии», позволило в конечном итоге добиться заметных, положительных изменений в поведении девиантных подростков.

Литература

1. *Беличева, С.А.* Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993; *Кочетов, А.И.* Актуальные проблемы педагогики: спецкурс для студентов-выпускников педагогических институтов / А.И. Кочетов. – Рязань, 1971. – С. 136.
2. *Вафин, Д.Х.* Педагогика перевоспитания трудных подростков / Д.Х. Вафин. – Казань: Тан-Заря, 1996. – 164 с.
3. *Зюбин, Л.М.* Психология воспитания: метод. пособие / Л.М. Зюбин. – М.: Высш. шк., 1991. – 96 с.
4. *Морозов, В.* Предупреждение экстремизма в подростковой среде средствами воспитательной педагогики А.С. Макаренко / В. Морозов // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 138–146.
5. *Шацкий, С.Т.* Работа для будущего. Документальное повествование: кн. для учителя / С.Т. Шацкий; сост. В.И. Малинин, Р.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях // Психология и педагогика в общественной практике: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2000. – 171 с.
7. *Ягудин, З.Г.* Технологии перевоспитания подростков с девиантным поведением / З.Г. Ягудин. – Казань: КГПУ, 2003.

ИНТЕГРАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕСС КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Д.Е. Александров

Ключевые слова: культурологическое воспитание, дидактическая игра, образование, социокультурный опыт.

Одной из острейших проблем современной школы является формирование познавательной активности и самостоятельности школьников. Часто можно наблюдать такие моменты, как учащиеся, переходя из класса в класс, утрачивают первоначальный интерес к учению, все больше тяготясь его бременем. Творческий поиск многих педагогов убеждает в том, что можно успешно управлять развитием школьников путем целенаправленного отбора содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса.

Нам представляется возможным анализ использования дидактической игры как средства культурологического воспитания и образования старшеклассников, в структуре которого выделяются следующие интегративные компоненты, сопряженные с соответствующей характеристикой личности: интеллектуально-волевой, деятельно-практический и эмоционально-ценностный. Охарактеризуем содержательную сторону каждого из названных компонентов. Интеллектуально-волевой компонент представляет совокупность знаний об основных культурологических процессах, явлениях и интересах, которые личность проявляет к ним; обоснованность оценок и суждений личности по проблемам общественной жизни страны и мира; способность личности соотносить свои интересы и интересы социальной общности; стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию, сознательному преодолению негативных черт характера. Деятельно-практический компонент проявляется в сознательном стремлении к участию в общественно-полезной работе; ответственном отношении к выполнению общественных поручений;

способности личности соизмерять свои поступки с моральными нормами общества и коллектива; общительности, умения понять другого человека, готовности к социальному взаимодействию. Эмоционально-ценностный компонент характеризуется содержанием ценностных ориентаций личности; способностью к глубоким социально-ценным эмоциям, переживаниям; стремлением к самосовершенствованию; способностью к соучастию в делах коллектива, взаимопомощи, взаимовыручке, отношению человека к социальному и культурно-историческому наследию, демонстрирует стремление школьника к познанию социокультурных традиций этноса, освоению форм и способов человеческого бытия. Без проникновения в чувственную сферу, без «замыкания» на эмоциональном уровне ни одна деятельность не будет иметь результата.

Возникает правомерный вопрос: Каковы же изменения в культурологическом воспитании и образовании личности старшеклассника возникают под влиянием использования дидактической игры? В поисках ответа на этот вопрос мы проследили, какое место в числе разнообразных факторов, стимулирующих эти изменения, занимает игра, и каковы ее функции в динамике основных компонентов культурологического опыта личности? Когда игра интегрируется в образ жизни и дает возможность для самореализации личности? Во-первых, в социокультурном опыте, а именно он, по нашему мнению, является следствием и результатом культурологического воспитания и образования при помощи дидактической игры. Во-вторых, интерперсональные характеристики результатов игры сводятся

к изменению ценностно-смысловых характеристик жизни, проявляющихся как с позитивной, так и с негативной стороны. Обнаруживаются изменения жизненных интересов, отношений, ориентиров. В-третьих, интраперсональные характеристики результатов игры прослеживаются в изменении качества коллективности, когда сплоченность и референтность подменяются изолированностью и разобщенностью индивидов. В-четвертых, для педагога в социокультурном опыте фиксируемым является следующее: 1) чувства, проявляемые старшеклассником, и способы его поведения, которые могут быть адекватными и неадекватными жизненной ситуации; 2) направленность опыта на себя и на других; 3) степень самостоятельности (субъектности) в игре проявляется в способности к саморегуляции, самоорганизации, рефлексии; 4) способность к переносу норм, правил, сформированных в игровой деятельности в реальную жизнь.

Вместе с тем, говоря о дидактической игре как средстве культурологического воспитания и образования старшеклассников, нельзя обойти вниманием само понятие «культура». Понятие «культура» – одно из наиболее употребляемых понятий современного языка, свидетельствующее о многозначности скрывающихся за данным словом значений и многообразии самого феномена культуры. Американские культурологи А. Кребер и К. Клакхон дают 160 толкований этого понятия, А. Моль в работе «Социология культуры» отличает 250 разнообразных ее определений, что свидетельствует о широте научных подходов к изучению к пониманию культуры. В отечественных философии и культурологии также существует огромное количество разных толкований понятий «культура». В задачи нашего исследования не входит осмысление этого достаточно изученного явления, для нас принципиально, что культура – это не только различные области деятельности, но и сама деятельность человека в этих областях. Культурный

уровень общества в целом и отдельного его индивида определяют успех преобразовательной деятельности. «Культура – совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условиях, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида как прогрессу прогрессов», – отмечает А. Швейцер [5, с.10].

Более точными представляются высказывания В. Слостенина и Л. Подымовой: «Культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества» [4, с.37]. Значит, каждая историческая формация вносит свои акценты, новое содержание, коррективы в культуру личности. А. Лосев рассматривал любой исторический феномен как «единый культурный тип». Он же, кстати, считал, что тоталитаризм был подготовлен уровнем состояния культуры. С 20-х годов, к примеру, идея «полезности культуры» тоталитарного социализма вошла в ряд наук, в частности в психологию и педагогику в противовес системе идей В.Вернадского, утверждавшего уникальность и ценность личности, природе которой ближе всего гуманистический «принцип солидарности», но не борьба за существование или утопические идеалы.

Культура выступает как комплекс исторически выработанных материальных и духовных ценностей, «все проведенное рукой и духом человека, «вторая природа», противостоящая изначальной» [2, с.19], комплекс материальных норм, образцов и способов деятельности, необычайно многообразна и, безусловно, неисчерпаема в рамках одной человеческой жизни. Воспитание культурного многообразия личности – задача очень перспективная. Поликультурность, многообразие культурных ценностей наряду с демократическими правами ребенка, гуманистическим стилем

его жизнедеятельности становятся приоритетами в образовании и воспитании. Культура в этом плане есть развернутый во времени мир человека, сердцевиной которого является духовность, человечность, гражданственность.

Дидактическая игра в нашем исследовании рассматривается как педагогический феномен по следующим причинам: она – многомерна, так как выступает в педагогическом процессе как вид творческой деятельности, принцип, методы, способ, средство, стиль воспитательного процесса; она рождает в основном положительные чувства, энергию, комфортное состояние, оптимистическое мироощущение и эмоциональность от удовлетворения потребностей, интересов, притязаний. Культура в играх – это перевоплощенная реальность, которая хранит в себе сюжеты и темы жизни. Как педагогический феномен, игра обучает, воспитывает, развивает, социализирует, дает отдых и приближает учащихся к решению жизненных проблем, поскольку отражает итог достижений отдельных лиц и всего человечества. Исследованный нами функционал игры представляет ее как универсальную и феноменальную деятельность, которая выводит ученика за рамки его непосредственного опыта, и любое место, занимаемое им в игре, уникально. В этом плане игра – стратегически тонко организованное культурное пространство развлечений старшеклассника, в котором он идет от развлечения к дальнейшему развитию.

Системе образования наиболее близок аспект исследования культуры через призму человеческой деятельности как процесса постепенного исторического развития человеческих сил и способностей, реализации творческого потенциала. Это и есть личностная форма существования культуры, определяющая человеку роль ее духовного субъекта.

Огромный вклад в отечественную школу культурной антропологии, которая обогатила философию отечественного

образования, внесли крупные философы, психологи и культурологи М. Бахтин (идея диалога культур), Л. Выготский, В. Библер (культурно-исторический подход), Г. Батищев, Д. Лихачев, Ю. Лотман (культурное измерение личности и круга ее общения) и др. Сближение культуры и человековедения отражено в ряде исследований отечественных педагогов: Ю. Азаров, А. Асмолов, Е. Бондаревская, О. Газман, В. Давыдов, В. Зинченко, В. Сластенин, М. Скаткин, В. Краевский, И. Лернер и др. Новый этап развития педагогической науки актуализировал проблему культуры, дефицит которой ощущается особенно остро. Один из симптомов упадка отечественной культуры заключается в ее фрагментарном восприятии. Собираение культуры как целого – задача современной науки, равно как и воспитание человека будущей культуры.

Стремление к комплексному, интегральному знанию мира учащегося, наметившееся в науке в последние годы, реабилитирует явление игры в качестве закономерного и сущностного крупного ее компонента, структурной части. Игру как пограничное культуре явление рассматривали отечественные педагоги первых лет послереволюционной формации В. Всеволодский-Гернгросс, Н. Иорданский, А. Макаренко, В. Лукашевич, В. Сорока-Россинский, Н. Шульман, С. Шацкий и др. Культуроведческие, литературоведческие и лингвистические аспекты игры рассматриваются (затрагиваются) в трудах М. Бахтина, Г. Гессе, Ю. Левады, П. Леренца, А. Лосева, Ю. Лотмана, Я. Хинтиikka, М. Эпштейна. Игровой природе культурных феноменов посвятили свои труды М. Бахтин, Д. Генкин, А. Гуревич, Ю. Лотман, Д. Лихачев, К. Станиславский и др.

Педагогическая стратегия развития личности старшеклассника в дидактической игре может быть в полной мере реализована объединением усилий всех, кто участвует в процессе восстановления игровой культуры. В самом общем виде педагогическая стратегия развития личности

в игре может быть представлена как стратегия целенаправленного развития игровой культуры школьника, интеграции научного изучения и практического освоения культурологического, воспитывающего и обучающего потенциала игры. С точки зрения этимологии, обучение существует как образующая парадигма, несущая в себе общую целостность в сочетании с индивидуальной активностью, значит, игра, как сущностная деятельность учащихся, входит в его контекст.

Нам импонирует мысль Е. Бондаревской, в которой исследователь утверждает, что на современном этапе «... возникает острая необходимость вернуть образование и педагогику в контекст культуры, потому что именно культура – есть среда, растягивающая и питающая личность. Упадок же общей гуманитарной культуры последних десятилетий привел к духовному обнищанию личности и общества в целом» [1, с.3].

Проблема использования дидактической игры, ее места в формировании личности старшеклассника, усиление внимания к игровой деятельности в целом, ее использование в образовательной практике обусловлены рядом серьезных обстоятельств, а именно: 1) недостаточно исследованным развивающим потенциалом игры как феномена культуры, возможностями игровой деятельности в реализации долговременных задач социализации личности старшеклассника на всем протяжении его обучения; 2) необходимостью расширения использования игр в контексте общей гуманизации жизнедеятельности старшеклассников, создания комфортной атмосферы в школе оптимистического мироощущения, эмоциональности, радости в школьной общности, удовлетворения «вечных» потребностей, интересов и притязаний учащихся; 3) наличием в социальной (в том числе школьной) жизни современных старшеклассников таких негативных явлений как политическая и экономическая нестабильность, утрата духовности, насилие, агрессивность, невежество, аморализм,

потеря интереса к учению; 4) отсутствием игры в концепции деятельности школы как противопоставления рутине, скуке, мнимой деятельности, поклонения рейтингу и т.д.; 5) дидактическая игра под влиянием воспитателя и педагога формирует продуктивное воображение и творческое мышление; 6) дидактическая игра способна подвести старшеклассника к новой форме отношения к школьной действительности, если используется проектно.

Вместе с тем, дидактическая игра постепенно входит в контекст образования, создавая прецедент привлекательности перехода от информационной к ценностной педагогике. Об этом свидетельствуют рассмотренные нами образовательные концепции, модели, программы, стандартизации обучения. Учение как важная часть этого пространства не может быть свободным процессом без феномена игры. Создаваемый в российской системе образования альтернативный прошлому культурный этнос обязан активно включать игры в разнообразие своих культурных типов как механизм связывания системы знаний с технологиями их передачи и со способами жизни учащихся. Именно в этом плане и неоченимы дидактические игры.

Нам видится, что школа, как субъект образования, обязана стать социокультурной средой для учащихся. Концепт проблемы «дидактическая игра как образовательный материал и познание мира» можно сформулировать такими положениями: 1) игра – среда, в определенной мере обеспечивающая расширение знаний старшеклассника; 2) игра – это процесс познания себя через других партнеров и других через себя, посредством коммуникативных связей; 3) игра – хранилище человеческого культурологического опыта; 4) игра – это способ освоения и приумножения собственного мира культуры; 5) разнообразные игры и разные векторы одной игры – основа для познания многих «пластов» культуры.

Социокультурная ценность воспитания в настоящее время определяется взаимосо-

ответствием того, что входит в содержание и формы воспитательной деятельности, в цели и механизмы включения учащихся в пространство культуры и самораскрытия в ней личности.

Можно отметить, что в современной системе воспитательной работы, которую следует рассматривать как систему становления личности, все больше места отводится активным приемам и средствам воспитания. Это находит отражение и в Законе об образовании, где в разделе «Принципы государственной политики в области образования» отмечено то, что государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и любви к Родине [3, с.2].

Таким образом, мы выявили культурологическую сущность феномена дидактической игры применительно к образованию и воспитанию старшеклассника:

- Игра – многогранное социокультурное и педагогическое понятие, означающее занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, утеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослых к учащимся становятся их требованиями к самим себе, значит, активным средством воспитания и самовоспитания. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности старшеклассников, принципом и способом их жизнедеятельности, обучения и воспитания.

- Дидактическая игра необычайно информативна, она знакомит старшеклассников с окружающим культурным наследием в непринужденной форме. Игра для учащихся – драматическая модель, избавляющая их от многих личных тягот и переживаний.

- Игры адекватны моделям культуры, они меняются, когда меняется культура.

- Дидактическая игра дает возможность освоения социокультурных традиций, создает условия для трансляции накопленного опыта последующим поколениям, а с другой, являясь высоко эмоциональной, способствует преобразованию эмпирического опыта в чувственный, единение которых и составляет основу социокультурного опыта.

- На формирование социокультурного опыта современных старшеклассников серьезное влияние оказывает уровень развития игровой культуры, состояние которой предопределено развитием культуры всего человечества.

- Дидактическая игра как форма жизнедеятельности людей является неотъемлемой частью культуры народа, способствующей творческому самовыражению и развитию человека – субъекта культуры. Самовыражение и развитие личности старшеклассника в игре предстает как общественная задача воспроизводства культуры общества в целом.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 25–29.
2. Гердер, И.Г. Идеи философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
3. Закон об образовании // Бюллетень Госкомитета РФ по высшему образованию. – М., 1996, № 2.
4. Сластенин, В.А. Педагогика инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 66 с.
5. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер; пер. Н.А. Захарченко, Г.В. Колшанского; под общ. ред. В.А. Карпушина. – М.: Прогресс, 1973. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗА У УЧАЩИХСЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (по материалам татарского орнаментального искусства)

Р.З. Валиева

Ключевые слова: художественное образование, художественная культура, художественное образование, символизм в орнаментальном искусстве, образность национального орнамента.

В Концепции художественного образования детей в Российской Федерации указано: «Художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства» [8].

Сегодня, в новых социально-экономических условиях, одной из главных целей дополнительного художественного образования является достижение учащимися высокого уровня как художественно-эстетического, так нравственного развития и информационной осведомленности, которые позволили бы им включиться во все возможные деятельности постиндустриального общества с максимальным успехом.

Гарантом подобной возможности должно выступать предоставление учреждениям дополнительного художественного образования и школам с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла полноценного, качественного образования и художественно-эстетического воспитания на основе национально-региональных предпосылок, народной педагогики с учётом мировой цивилизации в образовании.

Передача молодому поколению многовекового творческого опыта татарского народа и его предков, нравственных устоев, художественно-эстетических и духовных традиций, трансляция национальной культуры, формирование национального самосознания способствуют, по нашему мнению, развитию национальной художественной культуры учащихся и совершенствованию образования.

Термин художественная культура личности связан с многообразием интерпретаций и трактуется нами в значении, выражающем «способность воспринимать и творчески деятельно воспроизводить искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы» [5, с.46].

Освоение учащимися школ дополнительного художественного образования основ народного декоративно-прикладного искусства, представленного нами татарским орнаментальным искусством и его образным содержанием, формирует у них, прежде всего, интеллектуальные и духовно-нравственные качества, так как учащиеся, в процессе творческого овладения орнаментальным искусством, начинают осознавать национальную самобытность народного изобразительного искусства вообще.

Осознание национальной самобытности – это не возврат к историческому прошлому, а актуальное отношение к бытию; это истолкование и понимание текстов, произведений искусств прошлого, их актуализация и превращение в новую традицию. Такой подход может позволить по новому взглянуть на орнамент – как «феномен культуры», ощутить ее дух и душу и, что может быть самое главное, – выразить и актуализировать все это.

Важность обращения в нашем исследовании к орнаментальному искусству как корневой системе народной культуры определяется не только социальной значимостью, но и его национальной обусловленностью: через приобщение детей к декоративному творчеству народ продлевает себя, генерирует свой дух, характер,

психологию. Поэтому естественно стремление каждого народа сохранить и возродить свою исконную культуру. Овладение смыслом орнаментальной образности произведений, на наш взгляд, может быть в числе факторов, влияющих на накопление эмоционального, познавательного, этического и художественного опыта учащегося, причем в его особой форме.

Традиционные символические черты в искусстве татарского народа скрыты от нас тайной древних мировоззрений, рассмотреть которые возможно лишь через дошедшие до нас из древности произведения декоративно-прикладного искусства. Приобщение фольклорного материала, в лице древнего народного мифотворчества (преданий, легенд, мифов, ритуалов), в некоторой степени позволяет раскрытию семантики изобразительных сюжетов и отдельных символов в народном искусстве. Орнаментальное искусство как форма общественного сознания является своеобразным «языком» мифологии и на протяжении многого времени своего развития «говорило» нам о своей поэтической образности.

Согласно Ф.Шеллингу, выдающемуся немецкому представителю идеализма, «наиболее полное и глубокое воспроизведение сущности мира осуществляется в искусстве, для которого символ является основополагающим понятием и несёт в закодированном виде глубокие знания» [14, с.19]. Например, персидский ковёр представляет для посвящённого, книгу о строении мироздания, а чувашский народный орнамент сохранил почти все знаки тюркского рунического письма

В своей монографии «Культура и символ» А.Р. Абдуллин подразделяет природу возникновения символов следующим образом: а) символы, возникшие бессознательно (мифологические), б) символы, возникшие подсознательно (религиозные) и в) символы, возникшие сознательно (научные). Возникновение определённых подсознательных символических образов в

искусстве предков татар нашли своё отражение в поэзии, музыке, изобразительном, в том числе орнаментальном, искусстве. Отсюда возникает *образность* народного орнамента, содержащая идейно-мировоззренческую идеологию народа, создавшего его. Именно, образное восприятие мира и окружающей действительности является характерной чертой в изобразительном искусстве предков татарского народа [1, с.158].

Многие учёные отмечают общие черты общемирового орнаментального искусства. О. Шпенглер указывает на то, что: «...орнамент может перемещаться из культуры в культуру» [15, с.584], аналогично Е.В. Синцов отмечает, что: «...в отношении орнамента почти невозможно определить его точную привязанность к тому или иному народу или региону. Почти всегда в этом случае сохраняется возможность обнаружить нечто схожее в более древних цивилизациях или народов, живущих на другом конце света» [9, с.45]. Поэтому, способность орнамента перемещаться из одной культуры в другую, переходить в разные виды искусства, такие как архитектура, живопись, графика, монументально-декоративное и прикладное искусство, а также возможность эволюционировать, доказывает, что орнамент до конца не сливается с вещью.

Относительно татарского орнамента Е.В. Синцов также отмечает тесную взаимосвязь «пластического мышления данного этноса с природной средой, которая выявляется в доминировании природных мотивов как линейных, так и центроорганизованных орнаментов. Через преломление природных образов, природной активности, татарский народ формировал свой духовно-творческий мир из века в век. ... Творю (делаю) в природе и как природа – так можно в целом определить глубинные установки татарского пластического мышления. Но, следуя природе, татарское мышление не растворяется в ней полностью, а выстраивает между ней и человеком некую границу – фундамент национальной куль-

туры, основной задачей которой является смягчение всего грубого. Из преобладающих мотивов заметно стремление, тяготение к образам природы, для которых характерны такие особенности, как мягкость, воздушность, упругость. Таковыми являются трилистники, пальметки, звёздные мотивы, облакообразные и т.д. Создаётся своеобразная украшенная природная среда, благоприятная для формирования смягчающих форм, которые стирают всё угловатое, холодное, однообразное»

В целом, «такое свойство татарского мышления», – как отмечает далее автор, – «можно определить как созерцательно-мечтательное, скрывающее первородную грубость внешнего мира, превращение его в некую волшебную-прекрасную и в то же время простую и наивную сказку. В основе подобного мифотворчества лежит двойственное отношение к природной среде» [9, с. 220-221].

Не случайно характерными чертами в болгарском искусстве являются отсутствие агрессивности и хищничества в зверином стиле. Об этом отмечают искусствоведы, работающие в области татарского изобразительного искусства Ф.Х. Валеев и Г.Ф. Валеева – Сулейманова: «...они мирны, созерцательны и выражены в довольно слабой динамике» [3, с.25]. Отсутствие или слабо выраженная динамика присутствует и в орнаментальных композициях.

Астральный орнамент – как олицетворённые силы природы – жили интересами жизни земли, участвуя во всех её явлениях и событиях, примером тому является татарская легенда о девушке звёздочке – Зухре [11, с.245]. Распространение подобных орнаментальных мотивов, таких как месяц, солнце, звёзды и т.д. в татарском изобразительном искусстве, как атрибуты исламского символического искусства, выделяет главный аспект религиозного учения о «Совершенном человеке» (по философии вуджудитов) – космологический, где «совершенный человек – это космос с человеком в нём». Касаясь вопросов эти-

ческого порядка, арабский философ Ибн-Араби пишет: «Человек есть «малый мир», а сам космос – «большой человек» – макроантропос.... Человек привержен, привязан к знакам и символам как некоторым обобщающим ориентирам, отторгнутым в субстратной форме от него самого (им самим или объективно вычлененных природой)» [10, с.453-455].

Символ *огня*, представленный в виде пятиконечной звезды, а также некоторых свастических элементов, солярных знаков с четырьмя крестообразными лучами и многолучевых розеток, встречается на предметах, изготовленных с помощью огня, обладавшими по преданию целебной, очистительной, способной оттолкнуть нечистые силы свойствами.

Насыщенность изобразительного искусства предков татар *солярной* символической связано с мифологическими и космогоническими представлениями предков тюркских народов, отражает мифологическое структурирование окружающего мира и создание модели идеального мира. Антропологический и философский анализ орнаментов и различных изображений на древних предметах даёт В.А. Фроловым, который отмечает, что: «Наиболее повторяющиеся структурные элементы тюрков были троичные деления космоса по вертикали, часто просто оппозиционно: верх и низ, четырёхугольность или круг по горизонтали, представление о мировом центре в оппозиции: центр и периферия...» (где круг – это мир, а точка посередине – центр мира) [12, с.148]. Существует довольно обширная литература о космогонических представлениях древнетюркских народов, представленных научными трудами Г.М. Давлетшина, В.Ф. Каховского, А.Х. Халикова и др. [4, 6, 13].

Одним из таких символических «центров мира» является мотив общемирового значения – «*древо жизни*», который уходит вглубь и в самую толщу всего изобразительного искусства. В виде знака данный мотив присутствует в декоративно-прикладном

искусстве предков татар как тамга, означающее «луну и мировое дерево-Ψ» [7, с.368, рис. 107(а)]. В изобразительном искусстве болгар этот мотив был одним из самых популярных и отражал дуализм (двоичность, противоположность сил) в мифологии этого народа.

Исследуя духовное содержание татарской культуры, Р.Н.Базертдинов отмечает, что древнетюркский образ *неба* связывает единую систему – религию, основанную на культе божества неба – Тэнгри. Множество символов и олицетворений Неба связаны с Солнцем. В изобразительном искусстве существует определённая знаковая система, обозначающее это божество, среди которых присутствуют некоторые формы свастических, таких как равносторонние кресты «аджи», солярных, антропоморфных мотивов (в виде «небесного» всадника) и т.д.

Покровительницей знатных людей, позже рожениц, маленьких детей и как воплощение земного начала представлен образ богини Умай (Хумай по иранской, Гамаюн – по славянской мифологии), который также находит своё художественное выражение в изобразительном искусстве предков татар и представлен как птица с распростёртыми крыльями и с двумя чашами. Данный образ, наряду с другими символическими образами, представлен нами в таблице с различными вариантами изображения в культурах древних народов, в том числе и в татарской. Здесь мы видим ассоциативную и иконографическую связь, которую объединили по таким признакам как: строгая каноническая форма, стилизованные крылья с чашами, своеобразный хвост. Отметим, что в повествовательных узорах Киргизии существуют мотивы, передающие образы сказочных и религиозных существ, среди которых данный женский образ представлен в виде тюркского орнамента, который так и называется «умай». Возможно, что подобный орнаментальный мотив присутствует и в татарском изобразительном искусстве, утратив своё первоначальное название (см. табл.).

Среди распространённых абстрактных символов можно выделить мотив «спирали» или его исходные, пронизывающие историю мировой художественной культуры, и который имеет, несомненно, космическую кодировку и аналогии в татарском орнаментальном искусстве. Спираль является воплощением противоположных сил или, скорее, взаимодополняющих начал – разомкнутости во вне и замкнутости в себе, сосредоточенности вокруг некоего центра. Спираль – неподвижность, переходящая в движение, символ времени и вечности, связанная с идеей вечного циклизма, повторения и круговорота в жизни. Два элемента спирали представляют саморазвёртывание и самоконцентрацию (как эволюция и инволюция) и связаны в неразрывном единстве. В этом можно увидеть образ «становления и исчезновения» как процесса вечного круговорота. Связь спирального узора с такими природными феноменами как раковины улиток, ухо, рога животных, водоворот и т.д. зачастую определяет её произвольный символизм.

Подобные примеры изобразительных сюжетов и образов в орнаментальном искусстве, символично-поэтическое содержание которых трактуется в контексте общемирового значения и искусства конкретно взятого народа, можно привести множество. Это и геометрический орнамент с первоначальной древнеархаической символикой, и отрегулированная система знаков и разнообразных символов в геральдике, также анималистическая и антропоморфная изобразительная символика и т.д.

Таким образом, делая выводы, отметим, что символизм присущ человеческому мышлению в целом. Один и тот же символ может иметь разный смысл у разных народов, следовательно, своё подлинное значение он может иметь только в контексте определённой изобразительной традиции, осмысление которого диктуется спецификой символической образности.

С учётом вышеизложенного, нами были определены исходные принципиальные положения в плане содержания дополнитель-

Ассоциативные символические образы в татарском изобразительном искусстве					
Образные знаки персонажей: «родная страна», «мир»	болгары Причерноморья	древние тюрки	болгары	татары	
«око неба» - божество			болгары		
«солнце»	тюрки (гузно-болгары)		болгары	татары	
«древко жизни»	аборигены Волго-Камья	тюрки Сибиря	болгары Причерноморья	татары	
«станция»	древние тюрки	лунайские болгары	финно-угры	болгары	
«умай»	Миссокогамия	древние дагестанцы	окифы Алтая	Нижнее Поволжье (Золотая Орда)	болгары
				современные киргизы	

ного художественного образования и эстетического воспитания учащихся с учётом национально-регионального компонента в обучении:

– создание условий для реального осуществления обучения и воспитания с учётом национальных традиций;

– усвоение подрастающим поколением национальной художественной культуры, духовности своего народа, обогащение его культурой народов совместного проживания, приобщение к общечеловеческим ценностям;

– построение обучения по принципу «от родного порога – в мир общечеловеческих знаний», обеспечение стержневого характера национального воспитания на основе художественных традиций.

Мы считаем, что художественное образование и эстетическое воспитание учащихся должно основываться на таком базовом аспекте, который будет содержать главные ценности национальной художественной культуры, доступные и целесообразные для познания и усвоения растущей личностью в школьном возрасте, в которых должно осуществляться воспитание любви к культуре своего народа и уважения к культуре народов другой национальности.

Литература

1. *Абдуллин, А.Р.* Культура и символ / А.Р. Абдуллин. – Уфа: Гилем, 1999. – 217 с.
2. *Базертинов, Р.Н.* Тенгрианство – религия тюрков и монголов / Р.Н. Базертинов. – Набережные Челны: Аяз, 2000. – 454 с.
3. *Валеев, Ф.Х.* Древнее искусство Татарстана / Ф.Х. Валеев, Г.Ф. Валеева-Сулейманова. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2002. – 104 с.
4. *Давлетшин, Г.М.* Волжская Булгария: духовная культура / Г.М. Давлетшин. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1990. – 192 с.
5. *Кабалевский, Д.Б.* Педагогические размышления: избр. ст. / Д.Б. Кабалевский – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
6. *Каховский, В.Ф.* Волжская Булгария и формирование чувашской народности / В.Ф. Каховский // Древности Восточной Европы: материалы и исследования по археологии СССР. – М., 1969. – № 169.
7. *Кокорина, Н.А.* Керамика Волжской Булгарии второй половины XI – начала XV вв. (к проблеме преемственности болгарской и болгаро-татарской культур) / Н.А. Кокорина. – Казань: ИИАН Татарстана, 2002. – 383 с.
8. Концепция художественного образования в РФ / Приложение к приказу Министерства культуры Российской Федерации от 28.12.01 № 1403.
9. *Синцов, Е.В.* Электроника, музыка, свет (к 100-летию со дня рождения Л.С. Термена): материалы конф. / Е.В. Синцов. – Казань: Фэн, 1996. – С. 111–114.
10. Средневековая арабская философия: проблемы и решения» / отв. ред. А. Фролова. – М.: Восточная литература РАН, 1998 (серия «История восточной философии») – 530 с.
11. Татар халык экиятләре. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. – 480 б.
12. *Фролов, В.А.* Числа в графике палеолита / В.А. Фролов; отв. ред. А.П. Окладников. – Новосибирск: Наука, 1974. – 240 с.
13. *Халиков, А.Х.* Отражение космогонических и генеалогических легенд волжских булгар в археологических материалах / А.Х. Халиков // Из истории ранних булгар. – Казань, 1981.
14. *Шеллинг, Ф.И.* Философия искусства / Ф.И. Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.
15. *Шпенглер, О.* Закат западного мира: очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер; пер. с нем.; в 2 т. Т. 1: Образ и действительность. – М., 2009. – 648 с.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Л.Ю. Колтырева

Ключевые слова: эмоциональная культура педагога, когнитивный компонент эмоциональной культуры, эмотивный компонент эмоциональной культуры, конативный компонент эмоциональной культуры, психолого-педагогический инструментарий диагностики эмоциональной культуры педагога.

Современные социально-экономические условия обуславливают необходимость развития личности педагога с набором интегральных характеристик. Возрастают требования к нравственным, интеллектуальным, коммуникативным, эмоциональным качествам педагогов. Решению проблемы соотношения скорости перемен в социальной и культурной жизни и степени адаптации к ним, на наш взгляд, могла бы способствовать целенаправленная работа по развитию эмоциональной культуры педагога. Эмоциональная культура должна создать такие механизмы, которые помогут современному специалисту не утратить чувства новизны и стремления к обновлению и вместе с тем не потерять собственной идентичности и индивидуальности.

Длительное время понятие «эмоциональная культура» отсутствовало в словарях, энциклопедиях, в силу своей неразработанности. В современном междисциплинарном педагогическом словаре эмоциональная культура предстаёт как «воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими» [2, с.155].

Данное понимание, на наш взгляд, требует уточнения. В целях более глубокого изучения сущности изучаемого понятия необходимо обращение к исследованиям, актуализирующим проблему эмоциональной культуры педагога.

Эмоциональную культуру будущего учителя Г.А. Ястребова (1998) рассматривает как «целостное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов

управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом, педагогической целесообразностью проявления эмоций, стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии» [11, с.9].

О.М. Кулеба (2000) определяет эмоциональную культуру учителя как «сложное интегральное, системное, динамическое образование личности, определяющее эмоциональную направленность типа, стиля и способов профессионального поведения и деятельности; включает в себя целый ряд компонентов, основными из которых являются: эмоциональное богатство, тезаурус личности, общая эмоциональная направленность личности, эмпатия, креативность, рефлексия, устойчивость и эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности; показателем сформированности которой выступает профессионально-педагогическая устойчивость» [5, с.13–14].

Под эмоциональной культурой будущего учителя Н.А. Рачковской (2001) понимается «целостное личностное образование, представленное развитой эмоциональной сферой будущего учителя, ценностным отношением к эмоциональной жизни и проявлениям школьника; когнитивным комплексом, который включает в себя знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, особенностях эмоциональной жизни ребёнка и самом феномене эмоций; а также действенно-практическим компонентом, связанным со способностью к саморегуляции и умением влиять на эмоциональный фон педагогического процесса» [6, с.8].

Уточнено понятие «эмоциональная культура учителя», определены её содержание, структура, уровни проявления и механизмы развития И.В. Самароковой (2003). Эмоциональная культура учителя понимается как «сложное, динамическое образование личности учителя, характеризующее эмоциональную направленность типа, стиля и способов его поведения и проявляющееся в богатстве эмоционального опыта, во владении механизмами управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, в стремлении к совершенствованию своего эмоционального опыта» [7, с.10].

Впервые с позиции социальной психологии осмыслен феномен эмоциональной культуры студентов М.Ю. Саутенковой (2004). В культуру включена эмоциональная культура, понимаемая автором как «интегративное, динамическое свойство личности, отражающее способность человека успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях» [8, с.8].

Эмоциональная культура учителя рассматривается как составляющая культуры эмоций О.А. Колядинцевой (2005). «Культура эмоций учителя – это целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, которая представлена системой знаний о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнёрам, развитие которых в целом способствует вербализации эмоций, эмоциональной открытости и эмоциональной эмпатии» [3, с.5].

Ни одно из приведённых толкований, на наш взгляд, не является ни полным, ни системным, поскольку исследователи фиксируют своё внимание на отдельных сторонах эмоциональной культуры. Обобщая содержание рассматриваемых подходов, необходимо выделить ряд направлений в изучении обозначенной проблемы:

– эмоциональная культура как результат взаимодействия поколений, определяющих нормы выражения эмоций, эмоцио-

нальных взаимоотношений, существующих в обществе. В данном случае следует рассматривать эмоциональную культуру общества, которая служит основой социализации индивида;

– эмоциональная культура как область научных знаний, которая включает теории эмоций, изучающих природу эмоций, особенности эмоциональной сферы человека, концепции педагогической деятельности, на основе которых вырабатываются нормы выражения эмоций учителем, требования к эмоциональному взаимодействию с учащимися. В этом случае эмоциональная культура педагога рассматривается как целостная характеристика личности и показатель его общего и профессионального развития;

– эмоциональная культура как деятельность педагога, представленная набором образцов эмоционального реагирования, поведения, способов осознанного регулирования своих эмоций, приёмов оказания эмоциональной поддержки партнёрам, в которой педагог выступает активным субъектом. Культура эмоций педагога рассматривается как проявление эмоциональной культуры, предписывающей определённые требования к выражению педагогом эмоций, и эмоционального опыта, представленного эмоциональными стереотипами педагога.

Анализируя состояние проблемы в психолого-педагогической теории, мы пришли к выводу, что сущность структуры и функций эмоциональной культуры недостаточно изучена в плоскости, характеризующей эмоциональную направленность стиля и способов профессионального поведения и деятельности педагога.

На основании вышеизложенного, предлагаем рабочее определение изучаемого феномена. Эмоциональная культура педагога – интегративное динамическое образование личности, характеризующее эмоциональную направленность стиля и способов профессионального поведения и деятельности, отражающее способность человека успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях.

В логике заявленной проблематики необходимо выделить функции эмоциональной культуры педагога. «Функция – это внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений; интегральная характеристика целого объекта, которая зависит от его внутренних качеств (от состава, свойств, состояний, строения и структуры взаимодействия частей в составе целого)» [10, с.498].

Исходя из вышеизложенного, мы будем придерживаться следующей системы методологических регулятивов сущностной характеристики функции:

- выражение той роли, которую одно явление выполняет по отношению к другим;
- свойство, часть в действии, его влияние на целое;
- связь, регулярность и однозначную последовательность изменений;
- специфическое проявление свойств того единого объекта, определённый вид деятельности объекта через его части и элементы.

Исходя из этих методологических посылок, проанализируем функции эмоциональной культуры педагога, принимая во внимание особенности эмоционального фона педагогической деятельности, отражающей способность педагога успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях. Определение функций нам необходимо для того, чтобы выявить компоненты эмоциональной культуры и искать пути её развития.

Анализ психолого-педагогической литературы и данные экспериментальной работы позволили выделить следующие функции изучаемого феномена:

1. Познавательная: является специфической формой познания, основанной на получении информации об особенностях своей эмоциональной сферы и другого, определении и анализе ситуаций затруднения в педагогической деятельности и путей их преодоления.

2. Эмпатическая: является специфической формой познания, основанной на про-

никновении во внутренний мир партнёра по общению, обеспечивающая его адекватное отражение в форме соучастия в эмоциональном состоянии другого.

3. Регулятивная: отражение и выражение умений позитивного влияния на эмоциональный фон педагогической деятельности; выбор адекватных поведенческих актов.

Степень сформированности функций эмоциональной культуры педагога обуславливается её структурой. Вслед за А.П. Алексеевым, под структурой мы понимаем «устойчивую выделенность, дискретность частей системы как целого... и этапов процессов её изменения и развития, ... а также устойчивую системную упорядоченность... совокупности связей, отношений и взаимодействий между... этапами» [4, с.424].

Анализируя структуру культуры в контексте заявленной проблематики, необходимо рассматривать её с позиций развития всех сфер деятельности человека, в единстве аффективной, познавательной и волевой сторон.

В общей культуре личности И.Е. Видт выделяет следующие компоненты:

- когнитивный, включает в себя знания и информацию в чистом виде, которыми обладает личность;
- экспрессивный, объединяет эмоциональную сферу и систему отношений к миру и к себе;
- конативный, содержит умения и навыки, приобретённые личностью и закреплённые в поведенческих актах, – внутренний мир (ценности, потребности и мотивы личности) [1].

В структуре эмоциональной культуры педагога нами выделены следующие компоненты: когнитивный, эмотивный, конативный.

Когнитивный компонент – способствует распознаванию, оцениванию, пониманию, регулированию педагогом эмоциональных состояний своих и другого.

Эмотивный компонент – позволяет педагогу сопереживать и сочувствовать

эмоциональному состоянию другому, совместно настраиваться с ним на единую эмоциональную волну.

Конативный компонент – характеризует умения позитивного влияния на эмоциональный фон педагогической деятельности, закреплённые в поведенческих актах.

Дальнейшие исследования проблемы эмоциональной культуры педагога требуют обоснования критериев, на основе которых может осуществляться процесс её развития. Критерием называется признак, на основании которого производится оценка меры развития качества [4].

Критерии – ведущие элементы в структуре эмоциональной культуры, формирование которых может служить показателем действенности как отдельных компонентов, та и исследуемого интегративного образования в целом. Каждый критерий имеет ряд показателей, характеризующих проявление диагностируемого явления. Нами были выявлены следующие критерии и показатели, которые приведены в табл. 1.

Выделенные критерии и их показатели являются необходимыми для нас в целях определения уровней развития эмоциональной культуры педагога. Уровень – «это ступень, достигнутая – в развитии чего-

либо, качественное состояние, степень этого развития» [9, с.512]. Структурно-содержательная характеристика эмоциональной культуры педагога определила обоснование уровней развития обозначенного феномена по следующей шкале: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень – противоречивость знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности; неадекватно воспринимает, оценивает, понимает и управляет эмоциональными проявлениями своими и собеседника; эмоции не выразительны, пассивность поведения под влиянием эмоций, нарушения речи и поведения под влиянием эмоций, эмоции мешают устанавливать контакты, не способен к вербализации своих эмоций, не устойчив к стрессовым ситуациям.

Средний уровень – эпизодически отмечается противоречивость знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности; не всегда адекватно воспринимает, оценивает, понимает и управляет эмоциональными проявлениями своими и собеседника; эмоции не всегда выразительны, иногда отмечается пассивность поведения под влиянием эмоций, нарушения речи и поведения под влиянием

Таблица 1

Критерии и показатели эмоциональной культуры педагога

Критерии	Показатели
Когнитивного компонента: – знания об эмоциональных аспектах педагогической деятельности	– знание особенностей своей эмоциональной сферы и другого – знание определения и анализа ситуаций затруднения в педагогической деятельности и путей их преодоления
Эмотивного компонента: – соучастие в эмоциональном состоянии другого – сонастроенность с окружающими на единую эмоциональную волну	– сопереживание и сочувствие – перенос своего «Я» в состояние окружающих
Конативного компонента: – умения влияния на эмоциональный фон педагогической деятельности – содействие	– умения позитивного самовоприятия – умение эмоциональной саморегуляции – умение взаимодействовать и сотрудничать

эмоций, эмоции не всегда помогают устанавливать контакты, иногда не способен к вербализации своих эмоций, не всегда устойчив к стрессовым ситуациям.

Высокий уровень – гармоничность и непротиворечивость знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности, преимущественное переживание положительных эмоций; адекватно воспринимает, оценивает, понимает и управляет эмоциональными проявлениями своими и собеседника; внешняя выразительность эмоций, активность поведения под влиянием эмоций, отсутствие нарушений речи и поведения под влиянием эмоций, эмоции помогают устанавливать контакты, способен к вербализации своих эмоций, устойчив к стрессовым ситуациям.

В соответствии с критериями и показателями эмоциональной культуры педагога нами разработан и апробирован психолого-педагогический инструментальный диагностики уровня развития изучаемого феномена.

Для изучения когнитивного компонента эмоциональной культуры педагога использованы: методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) (Н. Холл); методика изучения ситуаций затруднения в педагогической деятельности (Центральный институт повышения квалификации учителей Варшавы, модифицирована Л.А. Поварницыной).

Для изучения эмотивного компонента эмоциональной культуры педагога применялись: методика «Эмоциональная эмпатия» (В.В. Бойко); «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Мехрабиан).

Для изучения континентального компонента эмоциональной культуры педагога использованы: тест «Кто я есть в этом мире?» (Е.И. Рогов); методика «Комплексная оценка проявлений стресса» (Ю.В. Щербатых); тест описания поведения (К.Н. Томас, адаптирован Н.В. Гришиной).

Итак, логико-методологический анализ позволил нам определить структуру эмоциональной культуры педагога. Установлены

функции, выявлены критерии, показатели, уровни эмоциональной культуры. Выявлен педагогический инструментальный диагностики уровня развития изучаемого феномена. Определено содержательное поле понятия «эмоциональная культура педагога».

Литература

1. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 5.
3. Колядинцева, О.А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Колядинцева. – Омск, 2005. – С. 5.
4. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Проспект, 2004. – С. 424.
5. Кулеба, О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования, 60–90-е годы XX в.: автореф. дис. канд. пед. наук / О.М. Кулеба. – М., 2000. – С. 13–14.
6. Рачковская, Н.А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Рачковская. – Хабаровск, 2001. – С. 8.
7. Самарокова, И.В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Самарокова. – Магнитогорск, 2003. – С. 10.
8. Саутенкова, М.Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Ю. Саутенкова. – Ярославль, 2004. – С. 8.
9. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / под ред. Л.И. Сиворцова. – 24-е изд., перераб. и доп. – М.: ОНИКС 21 век: Мир и Образование, 2004. – С. 512.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2003. – С. 498.
11. Ястребова, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Ястребова. – Волгоград, 1998. – С. 9.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО МЕТОДА МУЗЫКОТЕРАПИИ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ

О.М. Ланенкина

Ключевые слова: психотерапевтические техники, биорезонансная диагностика, метод музыкотерапии, стрессоустойчивость.

Культурно-просветительская деятельность людей в современных условиях жизни отличается активными поисками новых форм и методов работы.

Человечество вступило в XXI век, век научного прогресса, новых открытий и более глубокого и осмысленного взгляда в историческое прошлое. Однако ему приходится сталкиваться и с разочарованиями, и с техническими катастрофами, и с глобальными бедствиями.

Особое внимание в нашем исследовании уделяется использованию музыки в психотерапевтических целях и ее роли в воспитании и формировании личности. С одной стороны, музыка – это интимный вид искусства, с другой – общественный. Для многих людей, испытывающих психическое напряжение, тревогу, беспокойство, депрессию или постоянное раздражение, агрессию, музыка является важным средством психологической помощи, источником радости, активности, бодрости и вдохновения. Влияние концертно-просветительской деятельности, и в первую очередь классической музыки, на психическое состояние слушателей имеет большое психотерапевтическое значение.

На формирование теоретической базы психологии искусства, и в частности музыки, оказали большое влияние труды М.Е. Бурно, Л.Е. Оболенской, В.Ф. Велямовича, В.М. Бехтерева, В. Сачич, С.О. Грузенберга, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского.

Музыка, как и другие виды искусства, в истории человеческого сообщества широко использовалась для врачевания души и тела. Многие современные психологические теории рассматривают искусство как средство образного, эстетического

освоения окружающей среды и понимания человеком самого себя. Оно, являясь формой общественного сознания, обладает огромными познавательными и воспитательными возможностями воздействия на чувства, мышление и волю людей. Музыка из всех видов искусства обладает наибольшим эмоциональным диапазоном и силой воздействия на человека.

В большинство программ подготовки практических психологов включено освоение ими нескольких психотерапевтических техник и методик. С одной стороны, это обусловлено их реальным многообразием. С другой – тем, что соблюдение профессиональной этики практическим психологом предполагает подбор им в каждом конкретном случае наиболее адекватной модели вмешательства и прогнозирование эффективности используемого метода. История развития взглядов на психологическое вмешательство напоминает историю медицинского вмешательства, сначала специалисты для большинства разных случаев использовали то немногое, что имели и умели. По мере накопления знаний, опыта и средств вмешательства появилась возможность выбора по разным критериям: целесообразности, эффективности и т. д. Это далеко не единственный пример, когда практическая психология проходит аналогичный медицине путь развития [7]. Так, в современной деятельности практического психолога успешно используются унифицированные медико-психологические методы и средства биорезонансной диагностики и терапии, которые в медицине отвечают требованиям «доказательности» [6; 3-8].

Биорезонансная диагностика («ИМЕ-ДИС-ТЕСТ») позволяет выявить наличие

и выраженность психологических и соматических (физических) проблем (далее по тексту – психофизических проблем) человека, целесообразность их проработки тем или иным методом (средством), подобрать и проконтролировать оптимальность его применения, а также оценить эффективность (результативность) психологического вмешательства в целом или/и его этапов. Это крайне полезно как в практической деятельности любого специалиста, так и в ходе учебного процесса при освоении студентами того или иного метода психотерапии. Применительно к учебной деятельности, это позволяет также оценить ряд показателей обучающей тому или иному методу психотерапии технологии. Высказанные положения были проверены в ходе экспериментальной апробации обучающей технологии усвоения метода музыкотерапии на примере проработки психической нагрузки и истощения вегетативной нервной системы (ВНС) по «ИМЕДИС-ТЕСТУ» [1; 49-72], одновременно диагностируемых как стресс жизни [2]. Для соблюдения диагностических критериев валидности и надежности, а также контроля эффективности метода психотерапии, в работе применяются психологические и междисциплинарные медико-психологические методики и методы, объединенные замыслом эксперимента: «Стресс жизни тест», биорезонансная диагностика «ИМЕДИС-ТЕСТ», а также наблюдения, опросы, экспертные оценки, анализ литературных источников.

Замысел исследования заключался в проверке возможности применения обучающей технологии, заключающейся в одновременном участии психологов при отработке здоровьесберегающего метода музыкотерапии в роли клиента, психотерапевта и супервизора. При этом учитывалось, что психологи уже овладели некоторыми методами психотерапии в классической обучающей технологии и поэтому способны к одномоментному проживанию психотерапевтического опыта в разных ролях и уровнях освоения.

В исследовании приняли участие около 300 человек – 200 человек из числа амбулаторных больных терапевтического и неврологического профиля (больницы скорой помощи № 71 г.Москвы), которым лечащие врачи рекомендовали психологическую помощь психотерапевтическими методами; 48 студентов психологических факультетов (СГА и ИМЦ); 50 слушателей ЦЭВ «Моцарт» (Государственное образовательное учреждение Центр эстетического воспитания).

Экспериментальная и контрольная группы численностью по 100 человек сформированы методом случайной выборки из 200 человек, рекомендованных для прохождения психотерапии.

Группа ЦЭВ «Моцарт» являлась контрольной по отношению к группе психологов. Учебно-практическая задача психологам сформулирована следующим образом:

- 1) провести самообследование стресса жизни, обследование по этой проблеме клиентов экспериментальной и контрольной групп;

- 2) под руководством наставника разработать и реализовать план оказания психотерапевтической самопомощи и помощи клиентам экспериментальной группы здоровьесберегающим методом музыкотерапии по показаниям;

- 3) оценить результативность применения метода психотерапии.

На первом этапе работы состоялся учебно-групповой экспресс-анализ проблемы стресса в форме групповой дискуссии. Он позволил уточнить студентам ряд базовых положений.

1. Психические нагрузки и истощение ВНС выше третьего показателя по 5-балльной шкале «ИМЕДИС-ТЕСТА» являются показанием для применения биорезонансной терапии.

2. Проблема стресса как психического состояния носит междисциплинарный характер и опирается на концепцию общего адаптационного синдрома Г. Селье.

3. Отечественные психологи дополнили теорию стресса исследованиями вли-

яния центральной нервной системы на стресс и обосновали возможность активного преодоления стрессовых ситуаций различными методами психологических вмешательств. На втором этапе проведена диагностика психических нагрузок и истощения ВНС, а также самообследование стресса жизни у студентов. Для изучения характеристик стресса жизни использован опросник «Стресс жизни тест» (А.Я. Анцупов). Опросник включает 25 шкал. Ведущей является шкала «стресс жизни», оценивающая среднюю степень стресса жизни за истекший календарный год. Опросник предусматривает оценку актуального состояния; ответственности за свои поступки; достижения жизненных целей; информационной нагрузки; физического самочувствия; веры в иррациональное; экстравертности/интравертности; отношения к людям, к себе, отношения других к себе; ощущения счастья; своего поведения в стрессовых ситуациях; удовлетворенности

профессиональной, взаимоотношениями в группе, в семье, жилищными условиями и денежными доходами; состояния страны, своих волевых качеств, степени реализации своих способностей, веры в будущее, собственной безопасности, удовлетворенности личной жизнью. Оценивалась также компетентность во времени и самооценка психологического и биологического возраста (методом «ИМЕДИС-ТЕСТ») [5:310-313].

Студенты разделились на группы с низкой (17%), средней (63%) и высокой (20%) интенсивностью стресса жизни (рис. 1).

Большинство вошли в группу среднего стресса жизни, остальные значения приблизительно равны. Следовательно, распределение испытуемых по показателю стресса жизни стремится к нормальному.

Гистограмма распределения свидетельствует, что кривая нормального распределения незначимо смещена в сторону высоких показателей (асимметрия = -0,4). Распределение соответствует закону нормального.



Рис. 1. Уровни выраженности стресса жизни студентов и гистограмма распределения

Студенты с низким уровнем стресса жизни (17%) отличаются высокой стрессоустойчивостью. Они не испытывают стресса, коэффициент корреляции между показателями «стресс за год» и «стресс сейчас» = 0,45, при уровне значимости 0,99, при $p = 306$. Это объясняется достаточными энергетическими ресурсами и способностью своевременно их пополнять. Их отличает высокая ответственность за поступки. Им удается достигать жизненных целей, что придает жизни смысл (средний показатель 0,55). Не все их способности раскрыты и реализованы (показатель 0,8). Их реализации способствует сила воли (показатель больше 0,45). Несмотря на сдержанную оценку социально-экономической обстановки в стране ($X_{ср} = 36,5$), у них высокая уверенность в будущем ($X_{ср} = 52,9$). Это компетентные во времени личности, живущие в настоящем. Психологический возраст приближается к хронологическому и биологическому. Активность жизненной позиции подкреплена оптимальным уровнем информационной нагрузки (шкала «информация», $M_o = 0,5$). Основная масса оценила состояние здоровья как оптимальное (80%).

У студентов данной группы определены минимальные показатели психических нагрузок и истощения ВНС (1-2 ст.).

Студенты со средним уровнем стресса жизни по показателю «стресс сейчас» получила оценки от 0 до 0,5. Большинство из них считают себя в основном ответственными за жизненные трудности, но показатели по шкале «астрология» свидетельствуют о склонности оправдывать некоторые проблемы иррациональными причинами. 60% указывают на проблемы здоровья, проблемность во взаимоотношениях в группе ($M_o = 0,5$, $X_{ср} = 0,69$). В целом они активны в жизни, реально оценивают достижения и возможности, оптимистично настроены. Большинство положительно оценивают людей и себя (83,3 и 92,3% соответственно). В основе это компетентные во времени личности, которые главным образом живут

в настоящем. Их психологический возраст в основном совпадает с хронологическим и биологическим.

Показатели психических нагрузок и истощения ВНС диагностически значимо повысились (2-3 ст.).

Студенты, вошедшие в группу с высоким стрессом жизни, имеют высокие показатели по шкале «стресс сейчас» (актуальный стресс). Они ежедневно испытывают стрессы на пределе возможностей нервной системы, что приводит к истощению психофизического здоровья и проявляется в психосоматических расстройствах. Ответственность за существующие проблемы они лишь частично возлагают на себя. Склонны искать их объяснения в иррациональном ($X_{ср} = 0,4$ и $0,3$ соответственно). Им свойственен высокий показатель информационной нагрузки (выше 0,75), т. е. информационный поток превышает когнитивные способности. Большинство оценивает состояние здоровья ниже среднего.

Показатели психических нагрузок и истощения ВНС оказались еще выше (до 4 ст.).

Показатели субъективной оценки здоровья коррелируют с объективными показателями по методу «ИМЕДИС-ТЕСТ» ($r = 0,65$). На третьем этапе студенты исследовали стресс жизни в экспериментальной и в контрольных группах. В контрольной группе ЦЭВ «Моцарт» выраженность стресса жизни практически совпала с показателями у студентов (19,60 и 21%). В экспериментальной и в контрольной группе нуждающихся в психологической помощи эти показатели составили (0,16 и 84%) и (0,13 и 87%) соответственно. На четвертом этапе студентами под руководством опытного наставника разработана и реализована 10-месячная программа преодоления стресса жизни здоровьесберегающим методом музыкотерапии [4]. Целесообразность ее применения соответствовала модели комплексного подхода к преодолению стресса (Гремлинг и Ауэрбах) (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение видов стрессоров и методов их преодоления

Виды стрессоров	Методы преодоления	Техники преодоления
Стрессоры, которые неподвластны	Эмоционально-ориентированные	Глубокое дыхание, тренинг прогрессирующей мышечной релаксации, визуализация, музыкотерапия, биорезонансная терапия и др.
Стрессоры, которые можно контролировать	Проблемно-ориентированные	Тренинг уверенности в себе, управление временем, тренинг социальных навыков, гештальт-терапия, психодинамическая психотерапия и др.
Стрессор-интерпретация	Когнитивные стратегии	Изменение неадекватных суждений, нежелательных мыслей, тренинг инокуляции стресса, поведенческая психотерапия и др.

Музыкотерапия была организована дифференцированно, с учетом преобладающего психического состояния клиентов. Для депрессивно проживающих стресс жизни была составлена музыкальная программа, включающая блок эрготропных (активирующих) классических произведений. Для агрессивно, напряженно и возбужденно проживающих стресс жизни была составлена программа с блоком тропотропных (релаксирующих) произведений классической музыки. Для повышения результативности реализуемой психотерапии была разработана методика тренинга, способствующего адекватному и саморегуляционному восприятию.

Формирование навыков адекватного восприятия форм произведений с учетом постепенного усложнения концертных программ происходило по мере реализации принципа последовательности восприятия программ классической музыки (от простых, малых музыкальных форм, например танцевальных форм, – марш, вальс, полька, полонез, мазурка, менуэт – к сложным, циклическим, каковыми являются соната и сюита; от произведения с элементами полифонии к полифонии в чистом виде: от пьес с элементами подголосочной полифонии (русская народная песня) к «Хорошо темперированному клавиру» И.С. Баха.

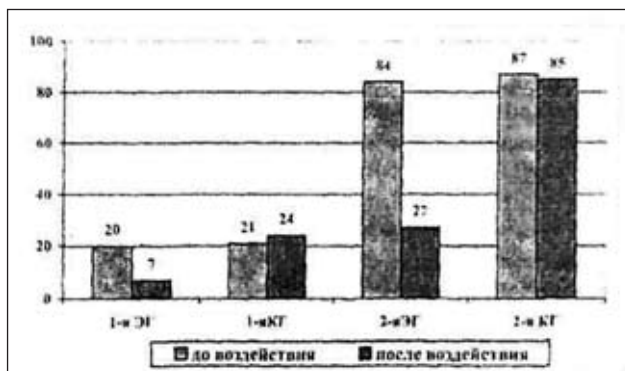


Рис. 2. Изменение значений высокого стресса жизни в экспериментальных и контрольных группах

(1-я ЭГ – студенты, 1-я КГ – ЦЭВ «Моцарт»; 2-я ЭГ и 2-я КГ – группы рекомендованных врачами для получения психологической помощи)

Первые два месяца концертные программы включали в себя относительно несложные для восприятия произведения. При этом активизировалось конкретное (образное) восприятие классической музыки. Последующие два месяца были посвящены реализации программы, ориентированной на развитие восприятия полифонии. В остальное время музыкальные психотерапевтические программы постепенно усложнялись.

На заключительном этапе проведена диагностика стресса жизни участников эксперимента по аналогичной процедуре (рис. 2).

Полученные показатели свидетельствуют о высокой эффективности применения здоровьесберегающего метода музыкотерапии в ходе реализации обучающей технологии [3].

Литература

1. *Аванесова, Е.Г.* Психологические нагрузки как первопричина различных заболеваний / Е.Г. Аванесова, Т.С. Аванесова // Теоретические и клинические аспекты применения адаптивной

биорезонансной терапии: тез. и докл. XIII Международ. конф. – М.: ИМЕДИС, 2007. – Ч. 1.

2. *Анцупов, А.Я.* Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

3. *Гнездилов, Г.В.* Научно-методические аспекты совершенствования практики студентов-психологов / Г.В. Гнездилов // Инновации в образовании. – 2002. – № 3.

4. *Готсдинер, А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер // Магистр, 1993. – № 6.

5. *Крук, В.М.* Реконструкция психического здоровья в биорезонансно-психодинамической терапии / В.М. Крук // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. памяти проф. А.И. Белкина. – М., 2004.

6. *Мейзеров, Е.Е.* Современное состояние и перспективы развития методов ВРТ «ИМЕДИС-ТЕСТ» и биорезонансной терапии / Е.Е. Мейзеров, М.Ю. Готовский, В.С. Каторгин // Теоретические и клинические аспекты применения адаптивной биорезонансной терапии: тез. и докл. XII Международ. конф. – М.: ИМЕДИС, 2006. – Ч. 1.

7. *Сандберг, П.* Клиническая психология / П. Сандберг, А. Уайнбергер, Дж. Таллин. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.

8. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб., 1997. ■

ПОНЯТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И.Ф. Яруллин

Ключевые слова: гражданская ответственность, гражданское воспитание, гражданственность, личность, гражданская активность.

Рассматривая, понятие гражданской ответственности студентов педагогических вузов, для нас важно установить, какие основные компоненты представляют содержание понятия «гражданская ответственность студентов педагогических вузов». При их определении мы исходим из того, что примерная модель гражданской ответственности студентов педагогических вузов должна учитывать существующие между ними внутренние и закономерные связи, вскрывать их сходство и различия. Это, в свою очередь, позволит объединить их, а также определенным образом структурировать и интегрировать с точки зрения последовательности действий, обеспечивающих необходимый уровень гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Рассматривая понятие «гражданская ответственность студентов педагогических вузов» на современном этапе развития нашего общества, необходимо выделить особенности, содержание, структуру и составные элементы данного термина.

Прежде всего, обратимся к понятиям «личность» и «гражданин», т.к. только личность может быть гражданином и наоборот. В психолого-педагогической, исторической, социологической и философской литературе «личность» рассматривается как относительно устойчивая структура, которая формируется посредством различных видов деятельности: игровой, учебной, трудовой, общения. В процессе взаимодействия в социуме, у человека вырабатывается нормативно-ценностная система внутренних регуляторов поведения, которые являются базисом становления личности как гражданина государства.

Следующее понятие, определяющее особенности гражданской ответственности студентов педагогических вузов, – это «гражданин». Оно имеет юридическое социальное, политическое, нравственное и педагогическое содержание. «Гражданин» – это очень сложное, комплексное понятие. Оно используется в различных смыслах – и как житель определенной страны, и как участник правовой, политической жизни, и как человек, имеющий право гражданства. Приоритетными являются следующие характеристики понятия гражданин: формальная принадлежность к государству и уровень зрелости личности, его политической культуры, социальной активности, личной позиции в обществе. Так, например, юридический аспект можно представить как отношения «гражданин – государство», причем государство рассматривается как система, обеспечивающая реализацию прав граждан, позволяющая достигать индивидуальных целей, а граждане, в свою очередь, должны иметь гражданскую позицию, направленную на сохранение этого государства и выполнять перед ним определенные обязательства. Сегодня эти отношения претерпевают существенные изменения: если прежде более активной стороной взаимоотношений было государство, то сейчас таковой должен стать гражданин. Гражданская активность людей проявляется не только в использовании демократических прав и свобод, но и в реализации своего права на труд, достойные условия жизни и др.

Для нас, прежде всего, наиболее важен педагогический аспект понятия гражданин. Так, О.И. Волжина, Б.З. Вульф, В.А. Каравковский, В.И. Кожокар и др. определяют «гражданина» как человека, принадлежа-

щего к населению какого-либо государства, пользующегося его правами, свободами и гарантиями, исполняющего обязанности, установленные законами данного государства, заботящегося об общественном благе. По их мнению, на современном этапе «гражданин» – это человек, который не только имеет права, но и несет ответственность за свои поступки перед законом данного государства. Это лицо, имеющее полную субъективную самостоятельность, право быть партнером государства, или находиться с ним в определенной оппозиции, воспитывать новых граждан в соответствии со своими представлениями о том, каким же должен быть гражданин.

Для целостности и полноты определения понятия гражданин, мы вслед за А.С. Гаязовым считаем, что статус гражданина состоит из двух компонентов: первый – это свободы, права, обязанности; второй – понимание и принятие их личностью [1]. Действие второго компонента зависит от личностных установок, от общего уровня культуры, образованности и мировоззрения. Поскольку гражданин является конечным продуктом гражданского воспитания, необходимо рассмотреть само понятие «гражданское воспитание».

Понятие «гражданская ответственность студентов педагогических вузов» можно рассматривать в двух аспектах: первое как отдельное самостоятельное направление теории и методики воспитания; второе как целостное интегративное качество личности, являющееся результатом гражданского воспитания. Гражданская ответственность как качество личности включает в себя внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотизма и культуры межнационального общения. Оно определяет социально-деятельностный потенциал, который включает в себя: а) готовность и способность выполнять гражданские обязанности; б) стремление

к самоутверждению в социально значимой деятельности; в) умение осуществлять свободный выбор деятельности, обособляться, реализовывать свою конкретную роль в обществе, совершенствовать себя; г) умение подавать пример подрастающему поколению, воспитывать граждан нашей страны.

Если же рассматривать гражданскую ответственность студентов педагогических вузов как часть теории и методики воспитания можно заметить, что она предполагает, в качестве стратегических целей, создание условий, максимально обуславливающих становление человеческой личности.

Рассматривая гражданскую ответственность студентов педагогических вузов, необходимо отметить, что она тесно связана с решением задач нравственного, трудового, правового, патриотического и экономического воспитания. Поэтому при осуществлении гражданского воспитания и формировании готовности к его осуществлению необходимо выявить особенности структурного содержания гражданского воспитания на современном этапе.

Одной из базовых составных элементов гражданской ответственности студентов педагогических вузов является формирование гражданственности, как интегративного качества личности. Гражданственность часто соотносится с понятием «гражданин». В отдельных педагогических трудах гражданственность рассматривается как фактор формирования активной жизненной позиции. Так, К.А.Таникулова, рассматривая гражданственность в органической связи с жизненной активностью, выявила следующие ее компоненты:

- социальная активность (готовность выполнять общественные поручения, чувство принадлежности к коллективу и ответственность за порученное дело, готовность предпочесть общественные интересы личным и т.д.);
- мотив (активное, творческое отношение к труду; понимание законов, чувство хозяина страны);

- интернациональная позиция (неприимчивость к проявлению национализма и шовинизма, готовность к защите Родины, уважение к национальным и культурным достижениям);

- политическая сознательность (понимание политики государств).

С.К. Иконникова и С.И. Охремчук отмечают также связь гражданственности с патриотизмом, т.к. любое государство, если оно действительно озабочено своим существованием и развитием, нуждается в том, чтобы большинство граждан принимали и одобряли его основные идеи, принципы, нормы, активно участвовали в различных сферах жизнедеятельности.

В педагогической литературе, при определении гражданственности в качестве одного из важнейших, рассматривается ее нравственный аспект, т.е. правила, нормы, поведения, регулирующие отношения между людьми, между человеком и обществом, в которых выражаются взаимные обязанности людей по отношению друг к другу и к обществу. Например, в исследовании Салиховой Р.М. [3] качества, входящие в состав понятия «гражданственность» классифицированы в соответствии с тремя основными признаками: нравственный, правовой и социально-политический. Нравственный включает в себя: гражданское самосознание, гражданский долг, гражданскую ответственность, которые основываются на принципах морали. Правовой – выражается в сознательном и активном выполнении гражданских обязанностей перед государством, обществом, в соблюдении законов. Социально-политический – это комплекс чувств, взглядов, идей, убеждений, принципов, отношений, поступков, которые зависят от воздействия общественно-политического строя государства, включая в себя – гражданское достоинство, гражданскую активность, политическую культуру, патриотизм и интернационализм.

В русском языке слово ответственность трактуется как необходимость, обязанность человека отвечать за свои поступки,

быть ответственным за них. В философии под ответственностью понимается способность человека сознательно (намеренно, добровольно) выполнять определенные требования и осуществлять стоящие перед ним задачи; совершать правильный выбор; достигать определенного результата. Психологи Божович Л.И., Ковалев А.Г., Левитов Н.Д. и др., считают природу ответственности сложной и многогранной и считают ее результатом многих свойств: моральных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых. Они считают, что ответственность только при определенных условиях, на определенной ступени развития становится в психологическом смысле свойством личности. Многократно повторяющиеся ответственные действия, осознанные человеком как жизненно важные, закрепляются в его сознании. Психологическое состояние, переживаемое человеком в процессе ответственной деятельности, при систематическом повторении переходит со временем в новое психическое качество. А оно, в свою очередь, начинает активно определять направленность сознания, действий, человека на ответственное отношение и позволяет ему с большей эффективностью выполнять работу. Под ответственностью личности в педагогике понимается способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, нравственными и правовыми нормами и правилами, чувством долга [2].

Рассматривая данные трактовки в русле определения гражданственности, мы выводим понятие гражданской ответственности студентов педагогических вузов, под которой понимаем способность личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в обществе нормами гражданского поведения.

Отношение человека, социальной группы к своему Отечеству имеет в большей степени ценностный аспект. Ценностные ориентации отдельного человека скла-

дываются под воздействием его личного опыта и ближайшего окружения. К основным ценностям Отечества можно отнести: а) личность самого человека, его жизнь и деятельность; б) специфические ценности социальных групп, составляющих общество; в) ценности экономической сферы (производительные силы, производственные отношения, процесс и результат труда); г) ценности социально-политической сферы (общественный строй, политические организации, неэкономические общественные отношения); д) духовные ценности (наука, идеология, культура и т.д.); е) природа.

Гражданское воспитание старшеклассников и студентов (независимо от специфики ВУЗа) должно быть направлено на решение следующих задач: формирование чувства личной свободы, формирование политического, патриотического, национального и, в конечном счете, гражданского самосознания; формирование таких качеств личности как патриотизм, толерантность, гражданственность; формирование активной гражданской позиции, гражданской зрелости.

Главнейшей задачей педагогов должна стать борьба с гражданской инфантильностью, которая ведет к ограниченности его гражданских интересов. Ведь сегодня вполне обычным явлением считается тот факт, что большинство учащихся старших классов общеобразовательной школы и

первых курсов профессиональных учебных заведений не знают структуру российского законодательства, не знают о разделении властей, о функциях парламента и правительства Российской Федерации. Поэтому воспитательную работу необходимо вести в единстве с учебной, разъяснять, для чего создан тот или иной орган власти, как работают органы власти на местах, на каком принципе они созданы и др. При отсутствии такой работы (что сегодня мы и наблюдаем) воспитанники не понимают, что и как им нужно сделать, чтобы реализовать свой гражданский долг, а потому и не ощущают своей гражданской ответственности. Таким образом, необходимо многоплановое педагогическое воздействие, которое заключается в постоянном упражнении студентов в ответственном отношении к различным видам деятельности.

Литература

1. *Гаязов, А.С.* Формирование гражданина: теория, практика, проблемы // монография / А.С. Гаязов. – Челябинск, 1995. – 238 с.
2. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. пед. уч. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 102.
3. *Салихова, Р.М.* Система формирования гражданской ответственности у подростков в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Салихова. – Казань, 2001. – 183 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.И. Павлов

Ключевые слова: духовность, нравственность, становление.

Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовно-нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались воспитательные функции действующей системы образования. Следствием этого стало то, что совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе молодежному), во многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи, государства. В условиях трансформации всех сфер общественной жизни обострились такие социальные недуги, как алкоголизм, наркомания, криминализация молодежной среды. Средства массовой информации и сегодня продолжают интенсивно пропагандировать жестокость, насилие, аморальный образ жизни, культ денег, дегуманизировать сознание людей.

В связи с этим задачи духовно-нравственного воспитания, утверждение идеалов нравственности, формирования здорового образа жизни подрастающего поколения имеют для государства чрезвычайную значимость. Вот почему Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования Российской Федерации», «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 гг.» рассматривают их решение как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны.

Стратегию современного педагогического образования составляют субъектное развитие и саморазвитие личности учителя. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм

учебного процесса высшей педагогической школы на *развитие духовно развитой культуры учителя*, обладающего целостным гуманистическим мироощущением.

Развитие – основной способ существования личности. Оно есть изменение, представляющее собой переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему: процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Являясь процессом обновления, рождения нового, отмирания старого, развитие противоположно распаду, регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является борьба противоположностей, в ходе которой новое побеждает старое.

Развитие – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, его сущности и назначения. Развитие личности есть процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Развитие личности – постоянное расширение и обогащение человеческой личности, связанное с совершенствованием способностей, развитием потребностей, общественных отношений, техническим и духовным прогрессом. В развитии личности важное место принадлежит саморазвитию. Высшая форма саморазвития – самовоспитание. Это управляемое личностью саморазвитие, сознательное и целенаправленное освоение человеком многообразного социального опыта, духовно-нравственной культуры, совершенствование себя в различных направлениях в соответствии с интересами личности и общества.

В процессе воспитания, самовоспитания, практической деятельности происходит становление духовно-нравственной личности.

Духовность с материалистической точки зрения обозначает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других». Под духовностью преимущественно подразумевается первая из этих потребностей, под душевностью – вторая.

Душевность характеризуется добрым отношением человека к окружающим его людям, заботой, вниманием, готовностью прийти на помощь, разделить радость и горе. Это отношение распространяется и на дело, выполняемое внимательно, заинтересованно, с любовью, т.е. «душой». С категорией Духовность соотносится потребность познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Человек духовен в той мере, в какой он задумается над этими вопросами и стремится получить на них ответ. Объективная полезность духовной деятельности человека сочетается с ее субъективным бескорыстием, где наградой служат удовольствие, доставляемое процессом познания окружающего мира, и удовлетворение от выполненного долга: наказанием является угрызение совести и чувство вины. Эта относительная независимость познавательной деятельности от прагматических целей, а альтруистических деяний – от немедленного социального одобрения делает духовность важнейшим фактором развития цивилизации, открытия новых норм общественной жизни, соответствующих изменившимся условиям существования.

Духовность тесно связана с моралью, нравственностью. В словаре по ред. С. Ожегова нравственность практикуется как правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а так же выполнение этих правил поведения. Нравственный же –

соблюдающий требования норм поведения, относящийся к внутренней, духовной жизни человека. В энциклопедическом философском словаре нравственность определяется как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения) или один из основных способов регуляций действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простого обычая или традиции нравственные нормы получают свое обоснование в виде идеалов добра и зла, справедливости и т.п.

Нравственность есть продукт духовного развития личности. Навязывание нравственных ценностей есть насилие свободой личности, и потому безнравственно. Для того, чтобы знания этических норм и правил не расходились с поведением, нравственность должна быть либо интериоризована, т.е. внутренне усвоена человеком, либо рационально принята им как необходимое условие. В человеческой истории рационально понятое необходимость и полезность ложилось в основу нравственности гораздо чаще, чем внутренняя потребность.

Мораль общества охватывает большое многообразие этих отношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравственности студентов. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих моральных отношений:

а) отношение к политике нашего государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, демократии и свободе народов;

б) отношение к родине, другим странам и народам: любовь и преданность родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

в) отношение к труду: добросовестный труд на общее и личное благо; соблюдение дисциплины труда;

г) отношение к общественному достоянию и материальным ценностям: забота о сохранении и умножении общественного достояния, бережливость, охрана природы;

д) отношение к людям: коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

е) отношение к себе: высокое сознание гражданского долга; честность и правдивость; простота и скромность в общественной и личной жизни; нетерпимость к нарушениям общественного порядка и дисциплины; принципиальность, личное достоинство и т.д.;

ж) отношение к религии, к религиозным ценностям.

Каждое из перечисленных отношений включает в себя целый ряд норм, правил и требований, которых должна придерживаться личность и которые составляют основу ее жизни и поведения. Эти правила и требования не только детализируют содержание нравственного воспитания, но и указывают на его исключительно большую многогранность.

В нашем опыте духовно-нравственного воспитания будущих учителей мы важное значение придаем спецкурсу «Духовно-нравственное развитие личности», читаемому нами на 3-м курсе педагогического вуза. Оно направлено на формирование у них духовно-нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества.

Спецкурс «Духовно-нравственное развитие личности» включает следующие темы:

1. Мораль и религия в жизни человека в обществе

Понятие о морали, ее сущности, функциях, роли и месте в обществе. Мораль в истории развития общества. Виды морали

в обществе. Общечеловеческое и классовое в морали. Специфика и особенности морали. Противоречия в морали. Личная значимость моральных религиозных знаний.

Выдающиеся люди о морали и религии и их функциях.

2. Состав и структура морали, ее формирование

Мораль как деодентическая (нормативная) логическая структура. Моральные понятия как понятия-отношения и категории нравственности, их виды и уровни усвоения, научная и структурная характеристика.

Понятие о нравственном сознании, нравственных чувствах и нравственном поведении как структурных частях и путях формирования морали, их характеристики. Нравственная мотивация как составная часть нравственного сознания. Содержание нравственного сознания и его понятийная основа. Нравственные понятия о нормах поведения, о личных нравственных качествах, о нравственных принципах и нравственных идеалах.

Базовые понятия морали, их содержание. Добро и зло. Долг. Совесть. Справедливость. Честь. Достоинство. Честность. Ответственность. Гуманность.

Другие группы нравственных понятий, их направления, содержание и классификации. Нравственные понятия о культуре поведения, дисциплине и этикете, честности и справедливости, об отношении к труду и собственности и др. Ценностно-нормативные понятия (дружба, добродетели и т.п.). Нравственные понятия как основа моральных норм.

Моральное сознание и нравственное требование.

Связь нравственных требований с моральными нормами и правилами.

3. Моральные нормы в обществе

Общее понятие о моральных нормах общества как правилах и образцах нравственного поведения людей. Происхождение моральных норм.

Нравственные нормы в истории развития человеческого общества. Виды нравствен-

венных норм: правила, кодексы, обычаи, заповеди, поучения, законы, повеления, завещания, притчи; традиции, наставления, конвенции и др.

Моральная норма как нравственное требование, элемент моральных отношений и форма морального сознания человека и общества.

Нравственная норма и моральная деятельность.

Общезначимость нравственной нормы в обществе и ее индивидуальное восприятие человеком. Виды нравственных норм в современном обществе. Коллективные, групповые и индивидуальные нормы морали.

Знакомство с нравственными нормами различных государственных устройств, властных структур, классов, идеологий, религиозных верований. Моральные нормы основных мировых религий – христианства, буддизма, ислама. Нравственные нормы в России и бывшем СССР.

Освоение моральных норм человеком. Нравственные нормы как внутренняя потребность и привычка человека к их выполнению без внешнего и внутреннего принуждения. Основные пути освоения нравственных норм. Нравственное просвещение. Формирование нравственных чувств. Выработка навыков и привычек поведения.

Формы языкового выражения моральных норм. Предписательные, оценочные и дефинитивные моральные суждения. Особенности выражения моральных норм, принципов и идеалов при помощи моральных суждений. Логические и эмоциональные формы языка морали.

4. Мораль и другие формы общественного сознания

Мораль как форма общественного сознания. Мораль и ее соотношения и взаимосвязи с другими формами общественного сознания и их нормативными требованиями. Мораль и политика. Мораль и право. Мораль и религия. Мораль и искусство. Ведущая роль морали среди других форм общественного сознания.

5. Сферы влияния морали в обществе

Понятия о нравственных сферах морали и их специфике. Мораль и труд. Мораль и этика, культура нравственного поведения, этикет. Мораль и национальные отношения. Отношения морали к природе (экологическая этика). Мораль и экономика. Мораль, окружающая среда и воспитание. Семейно-бытовая мораль. Роль психологии в моральных действиях людей.

6. Основные стороны морали

Моральная деятельность и нравственные отношения. Нравственные отношения как основа взаимодействия и взаимопонимания людей, их виды (классификация). Личность и мораль. Моральный выбор. Нравы. Обычаи. Самовоспитание. Золотое правило нравственности.

Организация нравственных отношений людей в обществе.

Отношения человека к Родине и обществу, преданность Отечеству и патриотизм. Нравственные нормы, регулирующие отношение человека к Родине.

Отношение человека к труду, людям труда, общественному достоянию и собственности. Отношение людей к природе и забота о ее сохранности.

Отношение человека к другим людям. Проблемы товарищества и дружбы. Настоящее и ложное товарищество. Дружба как выражение близких отношений между людьми, основанных на взаимном доверии, личной привязанности, общности жизненных интересов. Отношение человека к коллективам и группам общения. Сочетание интересов коллектива и личных как нравственный принцип коллективного общения людей. Уважение к решениям коллектива, взаимопомощь в труде, учебе, общей деятельности, быту. Осуждение эгоизма в общей коллективной работе.

Отношение человека к самому себе. Анализ своего поведения. Особенности своего места в коллективах общения, умение соизмерять свои действия с поступками товарищей и окружающих. Стремление к самосовершенствованию. Личная ответственность.

Вопросы чести, справедливости и достоинства. Нравственные ценности как форма моральных отношений общества, их виды.

Поступок как моральная ценность, как действие, отвечающее нравственным требованиям и сложившимся правилам нравственного поведения в обществе.

Нравственные понятия и личные качества, нравственные принципы и идеалы и другие представления морального сознания как разновидности нравственных ценностей человека и общества.

7. Функционирование морали в обществе

Моральная регуляция в обществе. Моральные нормы как основной вид (тип) регуляции поведения человека. Виды и система моральных требований и норм общества. Язык морального общения и нравственное суждение. Основные формы проявления морали в обществе. Понятие о нравственных санкциях. Соотношение нравственных норм, требований и санкций. Единство нравственного сознания, нравственных чувств и поведения.

8. Нравственное развитие личности человека

Структура нравственной деятельности человека. Моральное здоровье личности и ее нравственная культура. Изучение нравственного развития личности. Нравственное мировоззрение человека, его нравственное самосознание, самовоспитание и самопознание. Программа морального самовоспитания. Формы нравственного контроля общества и человека. Предупреждение аморальных форм поведения. Критерии нравственной воспитанности человека и

выработка им своей нравственной позиции. Нравственный самоанализ своей деятельности и поведения.

Задача преподавателей состоит в том, чтобы:

– привлечь студентов к изучению источников, раскрывающих вопросы духовно-нравственного развития личности;

– углубить изучение теории и обратиться к практике воспитательной работы;

– заложить основы для продолжения исследования после окончания вуза.

В учебном процессе духовно-нравственное воспитание будущих учителей осуществляется также в ходе изучения философии, социологии, этики, эстетики, педагогики, психологии, истории Отечества, экономики, экологии, государства и права, медицины, физической культуры и т.д. Формами учебной работы являются: лекции, семинары, групповые и индивидуальные занятия, консультации, коллоквиум, зачеты, экзамены. Спецкурс углубляет знания, полученные студентами при изучении названных дисциплин, способствует проектированию у студентов развития духовно-нравственных качеств.

Результатами провидимой работы являются:

1) высокий уровень духовно-нравственной культуры студента, единство нравственного сознания и поведения;

2) высокий уровень теоретической, практической, мотивационно-потребностной готовности студентов к организации духовно-нравственного воспитания учащихся в общеобразовательных учреждениях. ■

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.Л. Райхлина

Ключевые слова: патриотическое самосознание, когнитивный и ценностный аспекты патриотического самосознания, патриотическое воспитание, гражданская позиция, самосознание, гражданское самосознание, гуманитарные дисциплины, студенты педагогического вуза.

Сегодня понятие «патриотическое воспитание» обогащается новым содержанием: оно понимается и как приоритетное направление государственной политики современной России, и как особый аспект содержания воспитания, интегрированный в духовно-нравственное воспитание молодежи – основную линию воспитания. В связи с этим, патриотическое воспитание подрастающего поколения в последние десять лет является предметом анализа в различных документах: государственных программах, концепциях и других нормативных актах, принятых на правительственном уровне. В этих документах представлены попытки осмысления патриотического воспитания как сложного социально-педагогического феномена и предлагаются конкретные практические шаги для решения данной задачи.

Целью патриотического воспитания является развитие в личности высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих сформированной ценностной системой и важнейшими качествами, обеспечивающими участие в созидательных процессах в интересах Отечества, укрепления государства. Все эти характеристики личности отражаются в понятии «гражданская позиция». Мы считаем, что именно в гражданской позиции проявляется результат патриотического воспитания. При этом мы солидарны с Н.Ф. Крицкой, характеризующей гражданскую позицию как «рефлексивное отношение субъекта к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с системой гражданских ценностей» [6], поскольку в

этой трактовке четко выделен существенный для нашего исследования рефлексивный аспект, соединяющий самосознание и поведение человека в системе «самоуправляемых отношений между гражданами» (гражданском обществе), что и позволяет рассматривать гражданскую позицию, помимо прочего, как субъективный фактор становления гражданского общества.

Однако нельзя рассматривать категорию «гражданская позиция» изолированно от гражданского самосознания, которое является одним из сложнейших феноменов внутреннего мира личности и социально-психологической жизни общества. Дело в том, что в гражданском самосознании соединяются самосознание личности и самосознание социальной группы. Самосознание проявляется «по отношению к социальной среде, так как именно она ближе носителю самосознания – человеку, и выделять или идентифицировать в большей степени он может себя в социуме, в частности, в многонациональном» [18].

Гражданское самосознание соотносится с такими аспектами эмоционально-психологической жизни человека как национальные чувства (национальной гордости, национального достоинства и др.) и национальная идея. Гордость за достижения своего народа, его исторические победы, за национальных героев, а также боль за причиненные обиды или оскорбления, национальные унижения выступают как проявления гражданского самосознания и одновременно – эмоционального компонента патриотизма. Вместе с тем, мы полагаем, что не следует отождествлять категории гражданского и патриотическо-

го самосознания. Действительно, в этих понятиях много общего, их содержание тесно соотносено и пересекается, но различие проходит в акцентах «социальное» и «духовное». В педагогических исследованиях достаточно явно прослеживаются эти различия [3, с.309].

Прежде, чем обратиться к структуре патриотического самосознания, определимся с термином «самосознание». «Психологический словарь» трактует самосознание как «осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям» [10]. Философы подчеркивают, что самосознание – это «осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа» [15]. С точки зрения социальной психологии «самосознание – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля» [13]. О.В. Барканова понимает самосознание как «высшее свойство человеческой психики осознавать и оценивать себя, ощущать себя как индивидуальную реальность, отделенную от природы» [1]. О.В. Селезнева пишет: «Самосознание личности – это совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, выявляет сущность, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему» [12]. Как видим, в этих определениях доминируют два признака: «осознание» и «оценка». При этом, второй признак содержит в себе когнитивный аспект (оценка как мнение, суждение) и эмоционально-ценностный (ценность, субъективная значимость). У О.В. Селезневой в характеристике самосознания отметим признак «отношение к своему прошлому, настоящему и будущему», поскольку здесь, на наш взгляд, есть возможность выхода

на индивидуальную историю и перспективу субъективного опыта.

Самосознание имеет уровневое строение. Так, И.С. Кон формулирует уровневую концепцию «Я-образа», используя понятие установки [5]. Основания для этой концепции – в теории диспозиционной регуляции социального поведения [19]. В целом, «Я-образ» понимается как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень «Я-образа» «составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с самочувствием и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот «Я-образ» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [5, с.72-73]. Для нас психологические подходы к структуре самосознания могут быть полезны не с точки зрения иерархичности выделяемых компонентов, а в силу воспроизводимости в этих уровнях когнитивных и ценностных аспектов. Кроме того, поскольку нас интересует не самосознание как таковое, а его проявление в патриотической сфере, есть возможность обнаружить на всех уровнях поле соотношения с национальными чувствами, национальной идеей, знанием, пониманием и переживанием всех элементов национальной культуры – языка, традиций, духовно-нравственных ценностей и норм. Так, например, в системе ценностных ориентаций личности (связанных осознанием ею своих целей) ценности семьи, культуры, Родины, труда и др. не могут существовать вне национальной культуры.

А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов выделяют в содержании «Я-образа» две

важнейшие образующие: 1) знания о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, – присоединяющая образующая «Я-концепции», или система самоидентичности, и 2) знания, выделяющие «Я» субъекта в сравнении с другими людьми, – дифференцирующая образующая «Я-концепции». Это последняя образующая придает субъекту ощущение своей уникальности и неповторимости [2]. Первая образующая для нас важна, поскольку объединяющим началом взаимодействия субъекта с другими людьми выступает не только микросреда, как ближний круг общения человека, но и пространства более широкие – малая родина, Отечество в целом. Именно здесь знания общего обусловлены эмоциональным отношением к отечественной истории и культуре. Вторая образующая существенна для нас скорее в ее когнитивном наполнении.

Невозможно, разумеется, жестко развести ценностные и когнитивные аспекты самосознания, разграничить их объем или значимость для личности уже потому, что речь идет о развивающемся феномене. Поэтому нам близка позиция А.Н. Вырщикова и его коллег: «В феномене развития самосознания человек одновременно выступает субъектом существования, общественных отношений и культуры. Как субъект существования, человек стремится к развитию таких индивидуальных параметров, как востребованность в системе жизнеобеспечения. Как субъект общественных отношений, он стремится к реализации социальности и социальных качеств: гражданственности, патриотизма, свободы, ответственности. Как субъекту культуры, ему свойственны духовность, нравственная воспитанность, творчество, потребность в воспроизводстве культурно-исторического наследия» [3, с.104-105].

Патриотическое самосознание можно определить, таким образом, как осознанное отношение личности к своим целям, ценностям, способностям и качествам в

контексте родной культуры, истории, интересов Родины и оценку человеком своего знания, ценностей и опыта, как гражданина. В этой логике в понятие патриотического самосознания по А.Н. Вырщикову и М.Б. Кусмарцеву, действительно, можно включать признаки осознания субъектом себя как защитника и создателя Отечества, убеждения в ценности Родины, адекватной самооценки в пространстве единства личных, коллективных, общественных и государственных интересов. Но, как мы полагаем, «соотнесение своих личностных качеств, возможностей с требованиями национальной безопасности» [3, с.306] все-таки неоправданно ограничивает данное понятие, либо может быть принято только при предельно широкой трактовке национальной безопасности.

Таким образом, в патриотическом самосознании явно выделяются эмоционально-ценностный и когнитивный аспекты, а деятельностный аспект присутствует лишь потенциально – как готовность к защите интересов Отечества, служения на его благо. При этом, патриотическое самосознание мы рассматриваем в качестве условия формирования гражданской позиции, в которой осознанное участие человека в жизни общества выступает как проявление указанного потенциала. В этой связи для нас представляют интерес прежде всего ценностный и когнитивный аспекты патриотического самосознания.

Сущностной характеристикой патриотического самосознания является ориентация на базовые ценности – основания развития национальной культуры в контексте и тесной связи с общечеловеческой, гуманистической культурой. Это такие ценности как Человек, Жизнь, Мир, Свобода, Справедливость, Семья, Красота, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля (В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский и др.), выступающие «важнейшими элементами внутренней структуры личности, закрепленными жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний

и ограничивающими значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [16]. Поэтому воспитание молодежи в духе российских традиций и ценностей является основанием их сохранения и развития [7].

Раскрывая содержание понятия «Отечество», В.А. Сухомлинский увязывал его с понятиями Долга, Верности, Красоты, Народа, Природы, Родного слова, Семьи, Соотечественника, Труда, Человека. Педагог отмечал, что долг перед Отечеством – смысл и сущность жизни человека, а любовь к Отечеству служит основой его активной жизненной позиции. Родной язык, по В.А. Сухомлинскому, – действенный инструмент становления сознания и умственного роста подрастающего поколения; труд вбирает в себя опыт и знания всех предшествующих эпох; природа – могучий родник духовного развития личности. В целом, Отечество понималось выдающимся педагогом как величайшая ценность: «сыновья верность, преданность той земле, где ты родился и осмыслил сам себя, тому народу, который вскормил и взрастил тебя» [14]. Сущность духовных ценностей – в их определяющем влиянии на цели и содержание всей жизнедеятельности людей в данном обществе, в конечно счете, на состояние нравственного здоровья социума и каждого его члена. Поэтому так актуальны сегодня идеи Е.В. Бондаревской, в концепции которой «Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности» предусматривается осуществление воспитания на основе национальной культуры, «питающей духовное и нравственное развитие ребенка» [9]. Е.В. Бондаревская связывает цель воспитания с воспитанием гражданина Отечества, ориентированного на национальные ценности: историческую память, патриотические, гражданские и нравственные чувства, национальное самосознание, национальный характер. Гражданин, как субъект самоуправляемых отношений между людьми в гражданском обществе, характеризуется

устойчивой ценностной системой, в которой смыкаются общечеловеческие и национальные ценности, так или иначе фиксирующие «то, что сложилось в жизни в менталитете народа и провозглашено как норма» [8].

Осознание своих ценностей, их иерархии – это особый, эмоционально-окрашенный, индивидуальный познавательный опыт. Такие познавательные операции, как сравнение себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценка степени рассогласования этих двух параметров становятся условием формирования образа «Я», отражающего рациональное отношение человека к себе (О.В. Селезнева и др.).

Подчеркнем, что в контексте нашего исследования содержанием этих познавательных операций, предметом сопоставления и оценки является знание о духовном наследии, истории и культуре своей Родины.

В исследовании Т.В. Чумаловой, посвященном формированию у учащихся ценностного отношения к культурно-историческому прошлому [17, с.28], справедливо отмечается: «Потребность в знаниях обуславливает существование ценностей знания, потребность в общении, в межличностных связях, определяет ценности морально-нравственного характера, потребность в художественно-творческой деятельности связана с ценностями творчества, воображения, фантазии. Социокультурная потребность в осознании и переживании своей истории, самоопределении обуславливает исторические ценности, связанные с историческим познанием и апеллирующие к чувству истории, историческому сознанию» [17, с.28-29].

Именно здесь, на наш взгляд, и находится точка пересечения когнитивных и ценностных аспектов патриотического самосознания личности, ведь «говоря об историческом прошлом и культурном наследии, мы невольно подразумеваем нали-

чие особого, эмоционально окрашенного отношения к этим явлениям, как со стороны общества, так и со стороны личности. Ушедшее историческое время и ценности культуры, в форме которых оно продолжает существовать в настоящем, наделяются ценностным значением в рамках ценностного отношения. Ценность и ценностное отношение связывает историческое прошлое, культурное наследие, и человека, познающего это прошлое» [17, с.26].

Таким образом, в патриотическом самосознании личности взаимопроникновение когнитивных и ценностных аспектов осуществляется, во-первых, в процессе субъективно окрашенного понимания получаемых знаний о родной Земле, Культуре, Семье, Труде, во-вторых, в эмоциональном реагировании на факты и события в духовной культуре Отечества и, наконец, в творческой практической деятельности как опыте самоопределения, реализации социокультурной потребности.

Полагаем, что развитие патриотического самосознания студента педагогического вуза как субъекта познания, отношения и деятельности, происходит, прежде всего, в процессе изучения гуманитарных дисциплин, специфика которых связана с ценностно-смысловым освоением человеческого бытия (Е.Р. Евдокимова) [4] в нашем случае – истории и традиций Отечества.

Гуманитарные науки, по определению «неточные», слабо формализуемые, они не обладают четкой аксиоматикой в отличие от естественных наук [11], в них трансформированы социокультурный опыт человечества, образцы нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма. Поэтому трудно переоценить их потенциал в развитии патриотического самосознания студентов, их гражданской позиции. Особое место в ряду гуманитарных дисциплин, на наш взгляд, занимает литература. Литература оказывает воздействие на духовно-нравственную сферу личности, формируя гуманистическое мировоззрение, опыт индивидуального осмысления взаимо-

действия людей в настоящем и прошлом Родины, позитивное отношение к национальным ценностям.

Таким образом, процесс изучения гуманитарных дисциплин студентами педагогического вуза – особое пространство развития их патриотического самосознания. Поиск же педагогических технологий, позволяющих эффективно решать эту задачу, – одна из перспектив нашего исследования.

Литература

1. Барканова, О.В. Динамика национального самосознания личности в период ранней юности: дис. ... канд. псих. наук / О.В. Барканова. – Красноярск, 2006. – С. 24.
2. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
3. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы: монография / под общ. ред. С.В. Дармодехина, А.К. Быкова. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007. – С. 309.
4. Евдокимова, Е.Р. Воспитание гражданственности у подростков в условиях общеобразовательной школы на материале дисциплин социально-гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Евдокимова. – М., 2006. – 196 с.
5. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 1978. – 367 с.
6. Крицкая, Н.Ф. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ф. Крицкая. – Киров, 2005. – С. 59.
7. Никандров, Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М., 1997. – 322 с.
8. Никандров, Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н.Д. Никандров. – М.: ИП РАН, 1996. – 234 с.
9. Овчинникова, Н.П. Идея патриотизма и отечества в истории русской педагогики / Н.П. Овчинникова // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 93-101.
10. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.П. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 343.

11. Райзберг, Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.М. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – М.: Инфра, 2007. – 495 с.
12. Селезнева, О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов: дис. ... канд. псих. наук / О.В. Селезнева. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – С. 29.
13. Социальная психология: словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева. – М., 2006. – 176 с.
14. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – С. 237.
15. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 45.
16. Философский энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1983. – 680 с.
17. Чумалова, Т.В. Формирование ценностного отношения к культурно-историческому прошлому у учащихся начальных классов средствами музейной педагогики: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Чумалова. – М., 1995. – С. 28.
18. Шаколюкова, В.Д. Национальное самосознание как фактор развития межнациональных отношений в постсоветской России: дис. ... канд. фил. наук / В.Д. Шаколюкова. – М., 2006. – С. 18.
19. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – М., 1972. ■

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ ПРИ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Ф.Л. Ратнер, М.В. Шорина

Ключевые слова: профилактика наркомании, семья, зависимость, наркопотребление, антинаркотический потенциал.

В наше беспокойное время трудно выбрать, какая из угроз наиболее страшна для безопасности личности, общества, государства: терроризм, торговля людьми или СПИД. В этом же ряду стоит наркомания, как реальная угроза жизни и здоровью миллионов людей, благосостоянию нации. Мы считаем, что наркомания – самая страшная беспощадная угроза, так как она грозит, в первую очередь, здоровью и жизни самому дорогому для каждого из нас – ребенку, и подростку. Поэтому, как нам представляется, профилактику следует проводить в их сфере.

Наркотики перестали быть «привилегией» крупных городов. Они пришли в провинцию и в село. Сегодня наркомания не выбирает жертвы по социальному признаку, она «накрывает» всех без разбора, будь человек из семьи миллионера или бродяги, атеиста или верующего, дипломата или депутата.

Есть множество социально-культурных факторов, способствующих приобщению молодёжи к наркотикам. Но один среди них превосходит по силе влияния все факторы и буквально затмевает действие остальных – это общение с людьми, имеющими опыт употребления наркотиков. Знакомые, друзья, родственники, уже знающие вкус наркотика, но ещё не чувствующие зависимости и ломки, представляют серьёзную опасность для подростка. Во-первых, он им доверяет и уверен, что близкие люди не хотят ему зла. Во-вторых, такие люди совершенно искренне делятся своим впечатлением о «кайфе» и предлагают попробовать. В-третьих, они заражают своей уверенностью в том, что наркотики можно употреблять, контролируя себя, чтобы не стать «законченным» наркоманом. В-чет-

вертых, в глазах подростка такие люди выглядят смелыми и решительными, готовыми рисковать, что часто привлекает молодёжь в силу их возрастной специфики.

Семья, как институт социализации, призвана обеспечивать адаптацию подростка к жизни в сложных внешних условиях и защищать от деструктивных стимулов развития. В сфере профилактики подростковой наркомании роль семьи в настоящее время особенно возрастает в связи с очевидной неспособностью государственных структур добиться здесь сколько-нибудь заметных успехов. Однако возможности семьи в этом плане недостаточно изучены. Неясны, к примеру спектр позиций и установок родителей по проблеме профилактики, основные родительские стратегии и их успешность, содержание проективных ресурсов семьи, а так же виды помощи, в которой семья нуждается.

Фактор общения с людьми, пробовавшими наркотики, приобретает особую силу также потому, что молодёжь формирует своё представление о наркотиках, в основном, из общения со сверстниками и из средств массовой информации. Однако в молодёжной прессе информация зачастую подаётся так, что может только способствовать приобщению к наркотикам. Кинофильмы и музыкальные программы также «грешат» эстетизацией наркопотребления. В школах и вузах проводятся беседы о вреде наркотиков, но исследования показывают их низкую результативность. Как видно, нет ничего, вызывающего доверие подростка, в противовес тому, что говорят о наркотиках сверстники, знакомые с их вкусом [4].

Можно ли оградить ребёнка от людей, пробовавших наркотики? К сожалению нет,

поскольку он может их встретить везде: в школе, на улице, в вузе, на спортивных площадках и дискотеках. Но ребёнка можно подготовить к этим встречам так, чтобы они не стали для него фатальными. Как мы полагаем, важную роль в такой подготовке может сыграть семья подростка.

Анализ эффективности существующих программ первичной профилактики, а также публикации по проблемам наркомании однозначно убеждают в том, что результативная профилактическая работа невозможна вне работы с семьей.

Для организации целенаправленной работы по первичной профилактике наркомании среди подростков необходимо, прежде всего, выяснить, какие особенности семьи повышают риск наркотизации. Работа с «проблемными семьями» должна быть направлена, на наш взгляд, на решение нескольких взаимосвязанных задач:

- информирование родителей о роли и месте семьи в развитии наркомании у подростка;

- информирование родителей о возможных семейных причинах наркотизации и о признаках употребления подростком наркотиков;

- участие в разрешении латентного семейного кризиса;

- оптимизация системы внутрисемейного воспитания;

- нормализация детско-родительских отношений и снижение их конфликтности;

- повышение адекватности реагирования подростком на семейные ситуации;

- повышение ответственности членов семьи за свое внутрисемейное поведение;

- создание позитивного эмоционального фона семейных отношений.

Таким образом, задача-минимум формулируется нами как активизация и обеспечение позитивной динамики семейных отношений; задача-максимум состоит в следующем: участие и содействие в нормализации и реконструкции основных функций семьи, активизация личности, как

субъекта ответственности за свою жизнь и судьбу.

Семья может и должна ограждать ребёнка от употребления наркотиков. С этим выводом согласны зарубежные и отечественные специалисты, занимающиеся профилактикой наркомании, – социологи, психологи, педагоги, психиатры-наркологи. Однако социологические опросы молодёжи показывают, что родители мало обсуждают со своими детьми проблему употребления наркотиков. Кроме того, даже если такие беседы проводятся родителями, они не влияют на решение подростка попробовать или нет наркотик. Напрашивается предположение: современные семьи не готовы противостоять приобщению к наркотикам их детей.

Одна из самых сложных задач в организации профилактической работы с семьей заключается в формировании мотивации на участие в профилактической и терапевтической работе и запроса на нее. Наличие в проблемных и нестабильных семьях хронических и/или детско-родительских конфликтов, обостренных эмоциональных реакций, обид и оскорблений, а также функционирование механизмов защиты на личностном и межличностном уровнях приводят к тому, что такие семьи имеют крайне низкую мотивацию. Однако это не означает, что социальные службы должны пассивно дожидаться, когда семья сама проявит инициативу и обратится за соответствующей помощью. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев члены семьи начинают проявлять инициативу уже в период открытой наркотизации подростка, когда психологическая зависимость сформировалась и сочетается с мощной физиологической зависимостью, а родители и члены семьи включены в систему «наркоманского» поведения, которое у них сформировалось.

Работа с семьей является важной составляющей целостной системы профилактики молодежной наркомании. Она может

осуществляться социальными службами в нескольких формах:

- индивидуальная работа с членами проблемных семей;
- работа с семьей в целом;
- специальные родительские группы;
- работа с массовой родительской аудиторией.

Указанные формы профилактической работы с семьей существенно различаются организационно, методически и содержательно. Вместе с тем необходимо отметить некоторые общие принципы:

1. Обеспечение приращения нового бытийного опыта членов семьи. Усилия специалистов, занимающихся семейной проблематикой, должны быть направлены на расширение возможностей семьи в понимании ситуации, взаимоотношений, причин нарушений и их последствий.

2. Взаимодействие в условиях неопределенности. Исследования показывают, что даже «полный набор» факторов наркориска не приводит к наркотизации подростка, а иногда достаточно лишь ситуативного проявления одного из них. Решая задачу профилактики наркомании, психолог может столкнуться с любой сложной семейной проблематикой. С другой стороны, создание и поддержание психологом ситуации неопределенности способствует тому, что в процессе взаимодействия с родителями (или семьей в целом) актуализируется наиболее значимый аспект семейной проблемы. Таким образом, работа с семьей по профилактике наркомании – это деятельность в условиях неопределенности. Очевидно, что в этом случае важнейшими факторами эффективности психолога становится не его «методическая оснащенность», а его готовность поступать свободно и ответственно.

Поступая так, психолог проявляет свою субъектность, то есть способность свободно действовать в направлении преодоления неопределенности, предвещая таким образом не предсказуемые исходы. Субъектная позиция психолога является условием

наращивания у родителей готовности к неадаптивному поведению, что рассматривается как основная задача профилактики наркомании в семье.

3. Ответственность. Важно, чтобы в процессе работы члены семьи осознали и приняли меру своей ответственности за то, что происходит с ними. Принятие ими авторства собственной судьбы является важнейшей предпосылкой позитивной семейной динамики.

4. Открытость и незавершенность работы. Решая задачу профилактики наркомании, психолог, тем не менее, не может дать гарантии того, что в семье не появится наркоман. В связи с этим одним из важнейших результатов профилактической работы с семьями должна быть принципиальная готовность родителей к получению специальной профессиональной помощи и мотивация на сотрудничество с социальными центрами.

5. Реальность ожиданий. Необходимо, чтобы с самого начала и социальные работники (психологи, педагоги и др.), и члены семей, вовлеченные в профилактическую работу, понимали, что каждый из них вносит свой посильный вклад в успех и что перед работниками социальных служб не стоит задача обеспечить беспрепятственное существование семьи. Вопрос дальнейшей работы – это вопрос инициативы семьи.

6. Плюрализм форм и методов работы с семьей. Мы уже подчеркивали, что факторы наркотизации семейной природы могут иметь различный характер. Поэтому трудно себе представить существование какого-либо единственного, эффективного метода профилактической работы с семьей.

7. Включенность/находимость. В соответствии с этим принципом специалист, реализующий ту или иную форму работы с семьей, должен находиться в непрерывном контакте с людьми, с которыми он работает. Таким образом он обеспечивает им насыщенную и адекватную обратную связь и при этом находится за пределами семейных отношений, сохраняя свою профес-

сиональную и личностную независимость, а так же суверенитет и самостоятельность семьи.

8. Принцип «здесь и теперь». В соответствии с этим принципом специалист, работающий с семьей, должен обращать внимание, прежде всего, на то, что реально происходит в ситуации «здесь и теперь». Сущность данного принципа можно передать с помощью афоризма: «не важно, о чем говорят члены семьи, важно то, что реально происходит».

Среди множества причин употребления подростками наркотиков практически все эксперты, имеющие медицинское образование, на первое место выделяют генетические и физиологические: наследственная предрасположенность к аддитивному поведению, осложнённые беременность и роды, черепно-мозговые травмы с потерей сознания в анамнезе. Эти факторы «готовят благодатную почву» для развития наркозависимости. Таким детям сложнее учиться в школе, ходить в детский сад, отстаивать свои интересы, заниматься спортом, проявлять интерес к обучению и т.д. Однако приобщится или нет подросток к наркотикам, зависит от психологических и социальных причин. Все эксперты подчёркивают важность влияния семьи, так как правильное воспитание может уменьшить и даже совсем сгладить биологические предпосылки [6].

По степени участия в защите подростка от наркотизации или, иными словами, по степени выраженности профилактического потенциала можно условно разделить все семьи, если отбросить крайние варианты («успешные» семьи и «неблагополучные»), на пять следующих типов:

1) семья протекторная (защищающая), активный участник профилактики;

2) семья иммунизирующая, укрепляющая;

3) семья нейтральная, делегирующая свои обязанности по защите подростка от наркотиков учебному заведению или социальным службам;

4) семья гипопротекторная, гиперопекающая;

5) семья, не способная выполнять защитную функцию.

Соответственно каждая из этих типов семья по-разному проявляет себя по отношению к подростку и к наркотическим средствам, применяет различные стратегии противодействия наркотикам и нуждается в различных формах участия, поддержки или вмешательства.

Индивидуальная работа с членами проблемных семей часто является единственно доступной формой профилактической работы с семьей. Как правило, привлечь к такой работе удается субъективно наиболее заинтересованного члена семьи. В подавляющем большинстве случаев – это женщины. Однако по мере развития консультативно-терапевтического процесса, к работе в значительной части случаев удается привлечь и других членов семьи. При этом работа может продолжаться в режиме общесемейных встреч (подростки, как правило, чрезвычайно неохотно принимают участие в таких встречах), индивидуальных встреч с членами семьи, либо в обеих формах сразу. Результатом индивидуальной работы может быть также готовность взрослых членов семьи посещать родительские группы. Подчеркнем, что здесь важен не столько какой-то конкретный результат, сколько готовность и желание продолжать работу и сотрудничество со специалистами социального центра.

Приоритетными формами профилактической работы с семьей считаются общесемейные встречи. Практика показывает, что собрать вместе всю проблемную семью удается крайне редко. Однако это не означает, что такая работа не может быть начата в неполном численном составе. Важным здесь является не столько полнота представленности семьи на терапевтической сессии, сколько ориентация на работу с общесемейной проблемой, носителем которой является семья «как целое». Последовательная реализация этого принципа

сопряжена со значительными сложностями, преодоление которых создает благоприятные условия для терапии семьи и, с другой стороны, служит своеобразным индикатором семейной динамики.

В структуре системного профилактического воздействия на семью важную роль играют групповые формы работы с родителями, которые могут вестись как параллельно с другими формами профилактики, так и независимо от них. Даже если подросток избегает участия в профилактических программах, родители, посещающие родительские группы, могут изменить свое отношение к наркомании, свое поведение в семье, свои реакции на ребенка. Клиническая практика подтвердила и необходимость, и полезность таких групп.

В конечном итоге все эксперты сходятся в том, что роль семьи в воспитании ребенка, в том числе, и антинаркотическом является определяющей. С раннего детства родители должны придерживаться такой линии в воспитании, когда ребенок ощущает опеку и внимание родителей и в то же время имеет пространство для независимых действий, зная при этом, что ему доверяют.

Таким образом, в семье при нарушении внутрисемейных отношений создается неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка и это, в конечном итоге, может стать источником формирования генерализованной неудовлетворенности, то есть семья является одним из основных факторов развития предпосылок наркомании у подростков. Наибольшую опасность,

с точки зрения формирования наркомании у подростков, представляют семьи, в которых за внешним благополучием скрываются нарушения семейного взаимодействия, часто не осознаваемые ее членами. Неблагополучные семьи, как правило, стоят на учете специальных социальных служб, и с ними проводится соответствующая социально-психологическая работа, направленная на профилактику нарушений семейного функционирования. Однако мы полагаем, что задача должна ставиться шире: психопрофилактическую работу необходимо начинать именно с внешне благополучными семьями, чтобы увеличить их наркоустойчивость. В связи с этим, необходимо отметить, что здоровая семья является одним из важнейших факторов эффективной позитивной социализации ребенка и профилактики наркомании.

Литература

1. Белогуров, С.Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях / С.Б. Белогуров. – СПб.: Невский диалект, 2005.
2. Беликова, Р.Е. Реальная угроза жизни и здоровья / Р.Е. Беликова. – М.: Академия, 2006.
3. Данилин, А.А. Как спасти детей от наркотиков: пособие для родителей / А.А. Данилин. – М.: Центрполиграф, 2007.
4. Никитин, М.И. Опасно: наркотики! / М.И. Никитин. – М.: Воскресенье, 2006.
5. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании / Н.А. Сирота. – М.: Академия, 2005.
6. Скверин, Ю.С. Организация профилактической работы с семьей: пособие для родителей / Ю.С. Скверин. – М.: Центрполиграф, 2007. ■

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ МЕТОДИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА УРАЛА

С.А. Днепров, А.С. Максяшин

Ключевые слова: художественное образование, этапы генезиса, методика.

К числу проблем, требующих нового научного подхода в исследовании, относится проблема анализа генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала. Это связано с тем обстоятельством, что процессы, происходящие на современном этапе в системе образования и культуре, характеризуются как «ориентация на радикальный разрыв с прошлым, новых ценностных норм, выход на новое поколение людей, ориентированных на разрыв с лучшими отечественными и региональными традициями прошлого» [6, с.80]. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала сыграло важную роль в становлении отечественного профессионального образования и промышленности, в интеграции их сил по созданию целостной образовательно-производственной системы. По мнению исследователей Н.К. Чапаева и А.К. Шелепова профессиональная подготовка специалистов осуществлялась как интегральная система, включающая в себя педагогические и производственные факторы [12, с.96-98]. Возникают потребности в целостном рассмотрении генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала как феномена сохранения традиций, что продиктовано следующими противоречиями:

– на *социально-педагогическом уровне* – между фундаментальным педагогическим потенциалом художественного образования в области изобразительного искусства Урала, необходимым для пол-

ноценного развития личности и неадекватным применением принципов, содержания методов, средств и выявленных закономерностей, позволяющих прогнозировать, проектировать, а также организовывать процесс обучения на основе постижения конкретно-исторического наследия;

– на *научно-теоретическом уровне* – между осознанием важности научно-теоретических знаний в структуре художественного образования и уровнем исследования источниковедческой базы по вопросам генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала;

– на *научно-методическом уровне* – возрастающим значением теоретико-методологических основ знания генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала, как важнейшего фактора осмысления ценностей историко-педагогического и художественно-культурного опыта, его использования в условиях совершенствования современных образовательных систем.

Попытки системного анализа истории, тенденций развития методики и технологий в отечественном художественном образовании (Э.М. Белютин, Н.А. Дмитриева, В.С. Кузин, Н.М. Молева, Н.Н. Ростовцев) на основе историко-генетического, историографического и логико-методологического подходов способствовали аккумулярованию определенных научных и мировоззренческих позиций, проявлению высокого уровня педагогической культуры с отчетливо выраженным креативным и ин-

новационным характером в отечественной педагогической науке и образовательной практике [10, с.56]. Рассматривая генезис методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала необходимо отметить, что в нем органично нашли сочетание, с одной стороны, самобытность и оригинальность, с другой – общие для всех законы жанров. В этой связи Ф.Ф. Шамахов отмечает, что главная задача учета региональных особенностей – вскрывать или подтверждать общие закономерности развития тех или иных исторических процессов и явлений, помогать в решении определенных проблем современности; показывать, как последние разрешались в условиях той или иной части страны [13, с.157-158]. Можно согласиться с этим мнением, тем более без всего этого мы лишены возможности установить диапазон распространения определенных идей. Ярким примером тому может служить генезис методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала, где на протяжении XVII–XX вв. были созданы условия для его успешного проявления. Генезис методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала позволяет раскрыть сущность соотношения исторического и логического, определить принципы объективной и субъективной новизны, обуславливающей возможность использования накопленного предыдущего положительного опыта в новых социально-экономических условиях.

В основу исследования проблемы легли принципы историзма, научности, системности, единства теории и практики. Именно они способствовали обеспечению объективности выделения и осмысления этапов формирования предпосылок появления, возникновения, развития, становления и трансформации художественного образования в области изобразительного искусства Урала [2, с.85-96]. Это способствовало последовательной смене элементов генетической структуры, совокупности

функций, методов и форм, характерных для методики обучения на разных этапах.

Первый этап генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала обозначен нами как этап *формирования предпосылок появления методики обучения* и целиком относится к XVII в. – времени активного заселения края выходцами из различных регионов России и появления самобытных ремесел и промыслов. На этом этапе отмечено не системное развитие методики обучения изобразительному искусству, но в ее основе лежало целенаправленное освоение особенностей природных материалов и технологических приемов их обработки [2, с.21]. Все это способствовало появлению самобытных художественных ремесел и промыслов (керамического, золотошвейного, иконописного, серебряного, эмальерного, гранильного, расписного), созданию рукописных книг с обязательным внедрением рисунка. Можно предполагать, что *методы обучения* были ориентированы на непосредственную связь передачи родового опыта от старшего поколения к младшему на основе постижения технологическими приемами исполнительского мастерства, многократного копирования образца (оригинала), стимулирования и контроля за эффективностью обучения. Одной из проблем являлось осуществление рационального отбора содержания образования посредством накопленных знаний и стремления успешной передачи их, обеспечивая тем самым успех в обучении [10, с.31-32]. Считалось, что постижение учебного материала должно опираться на предшествующий опыт, на факты к умозаключениям и выводам [4, с.21].

Важнейшей *формой обучения* в этот период стала *индивидуальная форма с личностной мотивационной основой*, а ведущая *мировоззренческая* функция методики обучения была нацелена на объяснение необходимости художественного воплощения эстетико-культурных и религиозных ценностей того времени [2, с.24-25].

Исследователи отечественной дидактики В.И. Смирнов и Л.В. Смирнова отмечают, что «метод в обобщенном виде в прошлом мог бы быть определен как установленный или наиболее целесообразный порядок организации деятельности преподавания и учения. Это понятие характеризовало совокупность формальных требований, правил, норм, которые регламентировали искомый порядок организации обучения; способов педагогического воздействия и взаимодействия учителя в процессе деятельности преподавания и учения; средств обучения и того, что мы сегодня называем учебно-материальной базой; характера взаимоотношений участников учебного процесса [10, с.195-196].

Основными методическими направлениями в обучении на первом этапе стали: полное восприятие и понимание художественного замысла, но не столько осмысленное, сколько религиозно-мировоззренческое, ритуальное; непосредственная связь и передача положительного родового, общинного и племенного опыта художественного отображения мира от старших к младшим; опытно-пробное постижение художественных свойств материалов и формирование практических умений, навыков и технологических приемов исполнительского мастерства; многократное копирование образца (оригинала) и его повторение со стремлением к полному воспроизводству (идентичности); имитация (относительно точное повторение образца) и стремление к сохранению в новых изделиях основных признаков оригинала на основе творческой интерпретации (повторение в «духе» и «стиле», но без обязательной идентичности); контроль за результативностью обучения [9, с.9-10].

Характеризуя состояние образования допетровской эпохи, их нельзя рассматривать как некий – достаточный с точки зрения социального заказа – образовательный стандарт. Это был определенный оптимум знаний, умений и навыков, благодаря которым можно сформировать устойчивое

стремление достичь определенного жизненного успеха [10, с.40-42].

На *втором этапе* генезиса возникла *методика обучения*. Это произошло в первой половине XVIII в. в связи с удовлетворением потребности государства и зарождающегося горнозаводского промышленного производства в грамотных и квалифицированных специалистах. Стремительно менялось мировоззрение человека, а вместе с ним и потребительское отношение к предметам обихода. П.Ф. Каптерев отмечает, что «с течением времени круг полезных предметов постепенно расширялся и стал обнимать целые группы различных предметов, сложился в обширную систему жизненно полезного прикладного образования» [5, с.437]. В.Н. Татищев в основу педагогической деятельности заложил два принципа – исторической преемственности и польза государству [11, с.61]. Он же первый применил методику взаимного обучения, позже известную как «методика Белл-Ланкастера», разработанную в конце XVIII в. английскими учеными и принятую в России в начале XIX столетия [1, с.182]. Рисование и живопись как учебные дисциплины стали занимать достойное место в содержательной базе образования России: указом Петра I они были включены в качестве обязательных к изучению [10, с.72-73]. На этом этапе и сложилась преемственность в использовании методических приемов в обучении художественной обработке специфических для Урала материалов на основе заимствования западноевропейских образцов преподавания изобразительной грамоты [9, с.12-17]. В качестве важнейших форм обучения признан целесообразным переход к совокупному обучению (Ф. Прокопович, В.Н. Татищев), в процессе чего стала использоваться как *индивидуально-групповая*, так и *классно-урочная* формы, с включением принципов природосообразности и наглядности (Я.А. Коменский). Методика обучения стала ориентационной основой для освоения профессиональной художественной деятельности.

На этом этапе ведущей функцией стала *методологическая*, благодаря чему произошло обогащение личностного мастерства обучаемых художников посредством освоения приемов и способов изобразительной грамоты. Стало возможным формирование более высоких профессиональных качеств и реализация светских гуманистических ценностей при сохранении наиболее важных эстетико-культурных религиозных аспектов.

Для второго этапа генезиса стали характерными *основные методические направления в обучении*: анализ, синтез и сравнение художественной учебной информации, самоанализ, творческая рефлексия как системный способ обнаружения причин верного и неверного выбора направления учебного поиска и логики его развертывания (Н.И. Новиков); систематическое побуждение к творческой художественной деятельности, основанной на использовании преимущественно положительных стимулов (М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, М.Я. Головин, Н.И. Новиков); проявление заинтересованности педагогов к учебной деятельности и знаниям обучающихся (М.В. Ломоносов); поддержка склонности к постоянному проявлению трудолюбия и старательности, не обуславливающая профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства (В.И. Смирнов, Л.В. Смирнова); применение методики «взаимного обучения» старшими младших (В.Н. Татищев); постижение, применение и воспроизведение искусства реализма на основе первых теоретико-методических разработок (И.Д. Прейслер); ориентация на поиск и освоение в обучении принципиально новых, ранее не свойственных искусству Урала форм и элементов декора в художественных изделиях (Б.В. Павловский); контроль над результативностью и эффективностью обучения (Н.Н. Ростовцев).

На втором этапе обучение из ремесленно-промысловых мастерских переместилось в специальные учебные заведения –

школы «знаменования» (рисования). В их появлении была аргументирована необходимость создания атмосферы состязательности и поощрения, всестороннего стимулирования обучения для развития познавательной активности обучающихся (В.Н. Татищев), посильности и развивающего обучения (М.В. Ломоносов). Все это в комплексе существенно повлияло на масштабы художественной подготовки специалистов и обусловило подъем развивающейся горнозаводской промышленности, промыслов и ремесел.

Анализируя и сопоставляя различные историко-педагогические факты, можно обнаружить наметившуюся уже тогда тенденцию к усилению гуманистического аспекта в методическом целеполагании. Обучение изобразительному искусству предусматривало формирование гражданственности, готовности служения Отечеству. Промышленная основа методики обучения во многом способствовала появлению нового направления в искусстве – заводской графике: изображение карт, чертежей, заводских и гражданских строений, производственных процессов [7, с.10–11]. Можно считать, что XVIII в. стал методической базой для будущего художественного образования в области изобразительного искусства Урала.

Третьим этапом генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала стало *развитие методики обучения*, полностью ориентированной на удовлетворение потребностей горнозаводской промышленности в эстетически и художественно грамотных специалистах. Этому во многом способствовало изменение в XIX в. образовательной ситуации в России под влиянием зарождающегося капитализма как новой социально-экономической формации, которая обусловила осуществление комплекса административно-управленческих мер и повлияла на развитие многоформности горнозаводского хозяйства Урала. Результатом реформ стали учебные за-

ведения нового типа: школа «рисования, лепления и резьбы» при Екатеринбургской гранильной фабрике (1800), живописная школа в Нижнем Тагиле (1806), школа «клинковых рисовальщиков» в Златоусте (1820), школа художественного чугунного литья в Каслях (1861). Устав 1828 г. внес в учебные заведения поправки: «рисование, приспособленное к искусствам и ремеслам, и важнейшие правила архитектуры, особенно же все, принадлежащее к части каменного мастера» [10, с.234]. В этой связи методика обучения непосредственно стала определяющей в художественно-промышленной подготовке специалистов для горнозаводской и кустарной промышленности на основе профессионального постижения изобразительной грамоты [7, с.12-14]. Одновременно повысились требования к уровню образованности будущих специалистов в области изобразительного искусства. По этому поводу П.Г. Редкин высказывает следующую точку зрения: «Обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел надлежащее направление и возможность сам идти вперед, когда время уже начинается... Учение должно быть таково, чтобы сообщаемые знания развивались как бы сами собой» [8, с.379-380]. По мнению исследователей художественного образования (Э.М. Белютин, Н.М. Молева, И.А. Пронина, Н.Н. Ростовцев), включенный в учебный процесс многопрофильных учебных заведений рисунок наиболее полно отвечал потребностям образования, что позволило: усовершенствовать методику обучения; осуществлять более качественную подготовку специалистов с широким эстетическим кругозором, сочетавших в себе теоретиков и практиков изобразительного искусства, что соответствовало новому типу демократического мышления; повысить уровень их общей и профессиональной культуры, ответственность за результаты обучения [9, с.93].

Основные признаки развития: отказ от монистической (однообразной) методики обучения и использование различных ме-

тодических подходов в художественном образовании в области изобразительного искусства, способствующих повышению качества обучения; объяснение и усвоение учебного материала; повышение уровня заинтересованности, «возбуждение охоты к учению», поощрение (В.А. Жуковский, А.Г. Ободовский, А.Ф. Афтонасьев); копирование иллюстративного материала и в качестве начальной познавательной основы; дальнейшая работа по образцу, но без копирования, имитации и подделки классических нравственно-эстетических идеалов; творческое постижение теоретических и учебно-методических разработок; применение художественного познания (интерактивный метод), осуществленного в формах совместной деятельности обучаемых; выявление особо одаренных учеников и их профессиональное совершенствование в области изобразительного искусства; контроль за результативностью и эффективностью обучения [9, с.93].

На третьем этапе генезиса ведущей функцией обучения стала *личностно-развивающая*, а важнейшими формами обучения продолжают оставаться *индивидуально-групповая* и *классно-урочная*, базирующиеся на углубленном постижении систематических знаний, умений и навыков профессионального художественного мастерства. При этом художественное образование Урала на всем протяжении XIX в. было *непрерывным, поступательным, системным, комплексным*, носило *прогрессивный и самобытный характер*. Многократное копирование иллюстраций и образцов, воспитание точности глаз и верности рук, чувства пропорций, совместная деятельность учащихся несли в себе положительный опыт общественного и индивидуального познания. Подтверждением являются многочисленные заказные и эксклюзивные изделия из металла и камня, ранее не создававшиеся в России: бронзовые и чугунные художественные отливки, холодное клинковое оружие, расписные изделия, камнерезные и гранильные тво-

рения уральских мастеров. Благодаря такому подходу художественное образование в области изобразительного искусства Урала наполнилось «благородным пафосом, верой в человеческий разум, в чистоту морали, построенной на законах разума» [11, с.54].

Четвертый этап генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала охарактеризовался *становлением методики обучения*. Этот этап обусловлен аккумуляцией лучших образовательных достижений в отечественной и зарубежной практике, осознанием конце XIX – начале XX вв. исключительной важности значения и сохранения ценностных национальных и региональных традиций в художественном образовании и изобразительном искусстве. Организация Уральского общества любителей естествознания (1870), Екатеринбургского общества любителей изящных искусств (1896), Пермского общества любителей живописи, ваяния и зодчества (1909) оказала влияние на создание многопрофильных учебных заведений художественного типа, обеспечивающих новое качество профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства. В их числе – Екатеринбургская художественно-промышленная школа (1902) – филиал Училища технического рисования барона А.Л. Штигица, училища и мастерские в Кунгуре, Лысьве, Мраморском, Нижнем Тагиле, Ревде, Уфалее, Чердыне. Будущие специалисты постигали секреты художественного мастерства по программам и методикам ведущих профессиональных школ прикладного искусства, за счет чего Урал в области художественного образования перестал отставать от центральных регионов России. С.Ф. Егоров отмечает, что «на рубеже XIX–XX вв., как общая педагогика, так и конкретные методики развивались во взаимодействии с дидактикой и педагогической теорией; прогрессивные дидактические и педагогические идеи служили в качестве исходных при разработке новых систем; в

свою очередь, опыт методистов приводил к новым обобщениям, имевшим общедидактическое и педагогическое значение» [4, с.95]. Ведущей функцией обучения стало *отображение объективной реальности*, что способствовало накоплению и обобщению историко-педагогического и художественно-культурного опыта, использованию принципов традиционализма, многожанровости и многоплановости в изобразительном искусстве. Обучение изобразительному искусству происходило на основе лучших теоретических и методических разработок ведущих отечественных художников-педагогов, которые содержали в себе *основные методические направления в обучении*: активного внедрения рисунка в учебные заведения всех форм обучения (В.А. Серов); доступного и правильного изображения объектов на основе их анализа (П.П. Чистяков); освоения упрощения сложных форм в изображении природы (А.П. Сажожиных); познания и отражения реальной действительности (И.Е. Репин); постижения историко-педагогического и художественно-культурного опыта (К.А. Коровин); внедрения в учебный процесс натуральных и пленэрных постановок (Д.Н. Кардовский); выявления дидактических, субъективных, коммуникативных, научно-познавательных, перцептивных способностей личности (В.Е. Савинский); стимулирования и поощрения оригинальной творческой деятельности (И.Н. Крамской); диагностики и выявления особо одаренных учеников с целью их профессионального совершенствования (П.П. Чистяков); контроля за качеством обучения, при котором результативность и эффективность отступают на второй план [9, с.129-149].

Важнейшими формами обучения стали *индивидуальная, индивидуально-групповая и классно-урочная*, базирующиеся на принципах воспитывающего обучения и последовательности постижения учебного материала. Основа методики обучения заключало в себе *художественное мастерство* (исполнительское, активизирующее,

ориентирующее, развивающее, обогащающее), *технологии концентрированного обучения* (создание условий для погружения в процесс обучения) и *мотивацию художественного творчества, использование знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта*. Апробация новых подходов в методике обучения основам изобразительного искусства и передовые художественные технологии способствовали созданию уникальных по своей значимости и ценности художественных изделий. Высокая степень мастерства на основе постижения законов классического искусства в учебных заведениях Урала позволила улучшить качество художественной продукции, укрепить и преумножить экономику края, активизировать идею сохранения национальных и региональных приоритетов. Этому способствовали принципы *воспитывающего обучения и последовательности постижения учебного материала* на основе выявления способностей личности (дидактических, субъективных, коммуникативных, познавательных, перцептивных). Специфика обучения позволяла свободно ориентироваться в сфере изобразительных технологий, что понимается как *профессиональная художественная компетентность*. Все это в комплексе взятое способствовало проявлению следующих педагогических параметров: *исполнительского* (неукоснительное выполнение требований и установок педагога); *активизирующего* (повышение уровня активности учеников, их потребностей, познавательную мотивацию и проблемную ситуацию); *формирующего* (познавательная деятельность учеников и контроль за процессом обучения); *развивающего* (использование традиционных и инновационных форм и методов обучения); *обогащающего* (приобретение и использование историко-культурного опыта интеллектуального художественного мастерства) [3, с.92-93].

В 1921–1929 гг. начался *пятый этап* генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Ура-

ла – этап *трансформации методики обучения*. На этом этапе произошло повышение уровня обученности изобразительному искусству за счет более совершенной научно-теоретической и учебно-методической базы, отражения в учебном процессе особенностей отечественного и регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта. Ведущей функцией обучения становится *объективное и субъективное художественное преобразование действительности*, способствующее профессиональной подготовке специалистов различных квалификаций в области архитектуры, дизайна, художественной культуры и искусства, совершенствованию технологии создания художественно значимых изделий; сохранению и реставрации историко-педагогических и художественно-культурных ценностей в качестве фундаментальной основы художественного образования. Разработаны *основные методы обучения*: «обруба» – упрощения сложной формы предметов до простых геометрических форм (Д.Н. Кардовский); проектов, коллективного преподавания, лабораторно-бригадного метода (А.Е. Карев); «свободного творчества», «комплексного обучения», «свободного воспитания» на основе синтеза труда и науки (А.В. Бакушинский); «социалистического реализма» – основы оптимистического жизнестроения советского государства по утверждению тоталитарного субъекта всестороннего преобразования мира (К.Ф. Юон); познания и анализа формы, построения формы в изображении (И.Э. Грабарь); трансформации отечественного и регионального художественного опыта (К.С. Петров-Водкин); активизирующего обучения на основе выполнения упражнений, копий, оригиналов, самостоятельных авторских разработок (В.Н. Яковлев); контроля за креативным уровнем развития личности и его профессиональными художественными особенностями [9, с.150-224].

Важнейшей формой обучения на этапе трансформации можно считать *субъектно-*

активизирующую, базирующуюся на мотивационном, ориентационном, операциональном, информационно-аналитическом, индивидуально-творческом, научно-исследовательском компонентах. Определены и наиболее перспективные принципы: гуманизации, основанной на признании обучаемой личности высшей ценностью; исторической преемственности, обеспечивающей трансляцию базовых, социально значимых ценностей молодому поколению; толерантности, ориентированной на эффективное формирование уважения к историко-педагогическому и художественно-культурному опыту прошлого [3, с.93-95].

На современном этапе, в рыночных социально-экономических условиях, продолжается трансформация методики художественного образования. Оно вынуждено становиться конкурентоспособным, благодаря чему расширился перечень специальностей и квалификаций выпускников учебных заведений художественного типа в области архитектуры, дизайна, художественной культуры и искусства, технологии создания художественно значимых изделий массового спроса. Поэтому осмысление генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала позволяет вывести его на современный уровень и пересмотреть теоретический и методический арсенал с позиций научного знания, задач и достижений. Выявленные организационно-педагогические условия способны базироваться на принципах исторической преемственности и традиционализма обучения и самореализации личности. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала, основу которого составляет синтез теоретической мысли, педагогической практики и творческого подхода, является целостной структурой по сохранению и воспроизводству региональных традиций, развивающихся как особый тип образования. Его формирование должно как можно больше соответствовать филогенезу и

онтогенезу творческой личности, являться стимулом по осуществлению «со-творения» новой реальности на основе постижения историко-педагогического и художественно-культурного опыта – одного из критериев истины.

Литература

1. *Архипова, Н.А.* В.Н.Татищев: «Ученье свет: неученье тьма есть» / Н.А. Архипова // Вторые Татищевские чтения – Екатеринбург: Изд-во Ин-та истории и археологии УрО РАН, 1999. – С. 181–183.
2. *Барадулин, В.А.* Народные росписи Урала и Прикамья (Крестьянский расписной дом) / В.А. Барадулин – Л.: Художник РСФСР, 1987. – 200 с.
3. *Днепров, С.А.* Генезис художественного образования в области изобразительного искусства: методология, история, перспективы / С.А. Днепров, А.С. Максяшин // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. – 2007. – № 6 (48). – С. 85–95.
4. *Егоров, С.Ф.* Методика обучения как предмет историко-педагогических исследований (конец XIX – XX начало вв.) / С.Ф. Егоров // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 89–95.
5. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
6. *Москаленко, М.Р.* Идеино-нравственный поиск в российском обществе: исторический опыт и современность / М.Р. Москаленко; под ред. С.П. Постникова // Пятые Татищевские чтения: тез. докл. и сообщений. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. – С. 79–86.
7. *Павловский, Б.В.* Искусство промышленного Урала (1700–1861): автореф. дис. ... докт. искусств-ния / Б.В. Павловский. – М.: МГУ, 1965. – 24 с.
8. *Редкин, П.Г.* На чем должна основываться наука воспитания / П.Г. Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX вв. – М.: Просвещение, 1985. – С. 373–385.
9. *Ростовцев, Н.Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка / Н.Н. Ростовцев – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
10. *Смирнов, В.И.* Учить с верным успехом: Наставления учителю, которые можно обнаружить, листая старые книги по педагогике: пособие для студ. / В.И. Смирнов, Л.В. Смирнова. –

Нижний Тагил: Нижнетагильский гос. пед. ин-т, 2000. – 320 с.

11. *Сутырина, Т.А.* «О пользе общей, как о своей собственной, применять...» // В.Н.Татищев о воспитании гражданственности: тез. докл. и сообщений / Т.А.Сутырина; под ред. С.П. Постникова; в 2-х т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – Т. 1. – С. 59–65.

12. *Чапаев, Н.К.* Горнозаводские школы Урала как феномен русской педагогической

культуры / Н.К. Чапаев, А.К. Шелепов; под ред. Е.Ю. Садовской // Региональный конкурс РГНФ-Урал: История, экономика, культура. Свердловская область: сб. – Екатеринбург: Рос. фонд гуманит. науч. исслед-ний; УрРАН. – С. 96–100.

13. *Шамахов, Ф.Ф.* О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики / Ф.Ф. Шамахов // Советская педагогика. – 1980. – № 2. – С. 156–158. ■

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ США

Н.П. Поморцева

Ключевые слова: одаренные дети, неуспеваемость, зарубежный опыт.

Анализ современного состояния системы обучения интеллектуально одаренных учащихся в средней школе США позволяет выделить ряд проблем, определяющих приоритетные направления развития психолого-педагогической науки в стране. Среди них наиболее значимыми являются разработка и усовершенствование технологий обучения различных категорий одаренных детей, в том числе и «неуспешных в учебе» или «неуспевающих» (*underachievers*).

Начало исследований проблем «неуспешных» одаренных учащихся подтолкнула борьба со сложившимися в обществе стереотипами. Традиционно, родители и учителя были уверены, что дети с высоким уровнем интеллекта должны «успевать» по всем предметам курса средней школы, так как он разработан с учетом возможностей «среднего» ученика. Однако эмпирические исследования доказали, хотя успехи в учебе у одаренных детей, как правило, выше достижений менее способных одноклассников, среди них достаточно много «неуспешных» учащихся, то есть тех, кто «проявляет себя явно ниже своих интеллектуальных способностей» [3].

В современных концепциях одаренности под «недостижением» или «неуспешностью» понимается расхождение между действительным и ожидаемым уровнем выполнения определенной деятельности [5, 8, 10]. Данный уровень определяется целым комплексом диагностических процедур.

Наибольшее число неуспешных в учебной деятельности одаренных детей обна-

руживается в традиционной общеобразовательной школе. Однако следует принять во внимание относительный характер этого успеха. Здесь уровень их успеваемости или неуспеваемости может считаться вполне удовлетворительным, так как коллектив школы не обладает достаточными средствами для полноценной идентификации различных категорий одаренности. Но в классах, работающих по так называемым «обогащенным» программам, становится очевидной следующая проблема: ни квалифицированно проведенный отбор, ни модификация учебных программ не могут гарантировать успешного обучения всех детей.

Очевидно, существует ряд причин внутреннего и внешнего характера, которые объясняют неуспешное обучение одаренных детей в школе.

К первой группе причин следует отнести социально-экономические и национально-культурные условия. Они порождают трудности, с которыми могут столкнуться одаренные дети из семей с низким социально-экономическим и образовательным статусом, воспитываются в неблагоприятном психологическом климате. В эту группу условий, как полагает Л.В. Попова, входят и гендерные стереотипы [1]. Последние, например, подталкивают одаренных девушек прекратить усиленные занятия по естественно-математическим наукам из-за страха быть не принятыми группой сверстников и потерять внимание противоположного пола.

Следующая группа условий, отрицательно влияющих на успеваемость ода-

ренных учащихся общеобразовательной школы, соотносится с проблемой дифференциации способностей. Способности одаренных детей не всегда укладываются в рамки условной «школьной одаренности» (термин Дж. Рензулли) [9]. Высокий уровень креативности, художественных, лидерских, телесно-кинестетических и других способностей не обнаруживается с помощью традиционных методов диагностики (стандартизированных тестов интеллекта и достижений). Более того, развитие данных видов одаренности, как правило, не связано с обучением в школе. Нестандартность и независимость мышления одаренных детей приводит к неприятию ими авторитетов, общепринятых норм и правил. Менее дисциплинированные и лояльные, они, возможно, будут выполнять требования учителя, но их работа не будет отличаться аккуратностью и глубиной содержания. Другие одаренные учащиеся могут отказаться участвовать в работе класса, выражая тем самым скрытый протест против необходимости подавлять свои творческие потребности, что может иметь разрушительные психические последствия: личностное разрушение, агрессия или апатия.

К третьей группе причин, влияющих на неуспешность одаренных в учебе, можно отнести банальную скуку. В тех случаях, когда одаренный ребенок, обладающий любознательным умом, попадает в традиционный общеобразовательный класс, скука, по утверждению исследователей Дж.Ф. Фельдхьюсен и М.Д. Кролл, Дж. Фримен и др., может превратиться для него в серьезную психологическую проблему [2].

Скука способна стать привычкой, которая деморализует ребенка и снижает его адаптивные способности, особенно, если проявляется рано и приводит к снижению мотивации к обучению. В результате появляется синдром «неуспешности в учебе». Тем не менее, Дж. Делисл считает, что можно отличить неуспешных детей, работающих ниже своих способностей, от

неуспевающих несмотря на то, что реальные достижения и тех, и других могут быть одинаковыми. Учащиеся, работающие не в полную силу, как правило, имеют эмоциональные проблемы, низкую самооценку и нуждаются в помощи. В то же время неуспевающие дети психологически благополучны, демонстрируют неконформность и уверенность в своих возможностях, отказываясь работать [7]. Очевидно, что для преодоления синдрома «неуспешности в учебе» одаренные учащиеся нуждаются в специальном консультировании.

Наиболее ярко выраженной является четвертая группа одаренных учащихся с высоким риском неуспеваемости в школе. К ней относят детей с физическими ограничениями (нарушениями слуха зрения, речи, двигательной сферы) и некоторыми болезнями, которые могут препятствовать успехам в учебе. Это так называемые «одаренные неспособные к обучению» [10].

«Неспособность к обучению» выражается в асинхронном развитии академических навыков, проблемах с переработкой информации, вызванных особенностями зрения или слухового аппарата учащихся, а также сложностями с мелкой моторикой рук учащегося, влияющих на почерк, и рядом других причин. Все эти симптомы приводят к неуспеваемости в школе и, как следствие, низкой мотивации к учебной деятельности. Совершенно очевидно, что реализация уникального потенциала интеллектуально одаренных учащихся должна осуществляться в благоприятной обогащенной образовательной среде, где педагоги и родители делают акцент на развитии их способностей, а не на недостатках. Известно, что формы и методы обучения отстающих детей определяются выявленными трудностями. Обучение же одаренных детей, испытывающих трудности в учении, должно, в первую очередь, отвечать их потребностям как одаренных, и только во вторую, включать коррекцию имеющихся трудностей.

Таким образом, вновь ставится под вопрос эффективность коррекционного обуче-

ния как средства преодоления трудностей в учении. Для преодоления существующих противоречий в системе обучения одаренных «неспособных к обучению» можно вывести общие рекомендации: 1) создание образовательной среды, которая опирается на способности, а не на недостатки одаренных учащихся; 2) применение билингвального и бикультурного подхода к идентификации; 3) подготовка и переподготовка учителей в области социо-культурных особенностей данной категории одаренных.

Невозможно не выразить солидарность с американским исследователем А. Люпарт, утверждающим, что главный барьер на пути решения проблем детей с высокими интеллектуальными способностями является трудность выявления их одаренности, скрывающейся за неудачами в учебе. Очевидно, поэтому такая категория одаренности получила название «скрытой» [3].

Однако на рубеже веков разработка проблемы одаренных «трудных» детей получила новое направление с появлением концепции У.Г. Чепмен «Дети Индиго», возникшей на основе анализа ее собственного учительского опыта и ряда американских исследований [6]. В соответствии с данной концепцией, дети-индиго обладают уникальными характеристиками, главными из которых являются высоко развитая интуиция и даже экстрасенсорные способности. Развитие таких детей характеризуется крайним асинхронизмом. Поэтому в школе они, как правило, считаются «трудными» учащимися («*labeled ADD*») [12]. В идентификации таких детей основную роль играет наблюдение по следующим вопросам:

- высокая самооценка учащегося;
- значительные различия между достижениями в школе и дома;
- чрезвычайно высокий интеллект и креативность;
- наличие симптомов «трудного» ребенка: неконформность, неуспешность в учебе, низкая дисциплина.

Сигналом наличия индиго-одаренности является значительное различие в оценках

ребенка школьных учителей и родителей. Вообще, следуя тенденции современной американской практической психологии, У. Чепмен уделяет семье ребенка значительную роль в процессе выявления и поддержки «индиго-одаренности». Методы обучения детей-индиго нуждаются в дальнейшей разработке. Между тем У. Чепмен видит условия реализации их потенциала в следующем: предоставление свободы принятия решения, объяснение причин любых педагогических воздействий, субъект-субъектные взаимоотношения в достижении поставленной цели, поддержание и развитие автономии ребенка и т.д. [6].

В целом, поднимая проблему обучения неуспешных в школьном обучении одаренных, вновь обратим внимание на следующий факт: несмотря на признание большинством американских психологов одаренности как многофакторного явления, в реальности существует значительное расхождение между теорией и практикой работы с одаренными детьми. В теории растет понимание возможности развития одаренности в процессе взаимодействия интеллектуальных способностей, неинтеллектуальных личностных особенностей и окружающей среды, а на практике одаренность учащихся определяется по их достижениям.

При этом, кроме выше указанных, на пути этих столь важных признаний одаренности учащегося достижений возникает ряд и других препятствий. Среди них следует выделить проблему группирования одаренных учащихся в средней школе. На протяжении последних трех десятилетий решение этого вопроса определялось политикой государства в области образования.

Еще в 1972 году С. Марланд в известном докладе заявила, что только 4% одаренных детей в стране обучается по программам, модифицированным в той или иной степени. Более того, половина руководителей школьных округов утверждали, что в их школах нет одаренных детей. В настоящее время исследователь Е. Уиннер отмечает обратную тенденцию: педколлективы мно-

гих школ и администрация школьных округов настаивают, что все учащиеся являются одаренными [9].

Очевидно, что подобный подход – лишь способ забыть о проблеме, а не решить ее. По утверждению П.Д. Розенштейна, директора Национальной ассоциации одаренных детей, который выступает в защиту группирования по способностям, стало «политически корректным отрицать, что все дети обладают разным уровнем потенциала» [11, с.11]. При этом перспективы образования одаренных детей становятся под угрозой.

Сторонники совместного обучения (Р. Славин, А. Уиллер, Д.У. Джонсон, Р.Т. Джонсон и др.) заявляют, что «деление на потоки является сильнейшим барьером для достижений учащихся...» [11, с.12]. Однако сторонники дифференциации по способностям (Дж. Калик, К.-Л. Калик, Дж. Рензулли, А. Робинсон, С. Уиннербреннер, и др.) считают, что основа разногласий заключается в проблеме терминологии: для описания одного и того же явления – «дифференциации обучения» в американских исследованиях используется два различных термина – «деление на потоки» (*tracking*) и «группирование по способностям» (*ability grouping*) [9].

В своей работе исследователь С. Аллан объясняет, что первый обозначает разделение детей по уровню академических достижений в раннем возрасте, с невозможностью впоследствии перейти на более высокий уровень. «Группирование по способностям» означает организацию детей определенным образом (разные столы или кабинеты), позволяющую им обучаться вместе с детьми со сходными способностями. Такое группирование варьируется на разных ступенях обучения и на различных предметах [4].

В очередной раз отметим, что недостаточная разработанность теоретических основ обучения одаренных детей ведет к неправильной интерпретации данного явления на практике.

Между тем, проблема политической корректности, заложенная в модели совместного обучения, направлена на обучение всех детей и во многом не отвечает потребностям одаренных. Трудно не выразить солидарность с К.С. Кохен, который считает, что совместное обучение оставляет одаренных учащихся без должного внимания учителей и не способствует развитию их потенциала по ряду образовательных аспектов [11]. Становится очевидным, что учителя, работающие с одаренными, нуждаются в соответствующей подготовке по вопросам модификации учебных программ в соответствии с потребностями учащихся.

Анализ соответствующей литературы позволил К.С.Кохен выявить, что взаимное обучение считается эффективным средством повышения профессиональной квалификации педагогов, подталкивающим их к активному внедрению вновь изученных технологий.

В ходе своего исследования К.С. Кохен получил экспериментальное подтверждение данной гипотезы. Участниками этого эксперимента стали учителя общеобразовательных школ, администрация школьных округов, преподаватели курсов повышения квалификации, учащиеся и родители. Они положительно оценили концепцию взаимного обучения, подтвердили эффективность взаимообучения для совершенствования технологий обучения различных категорий учащихся [11].

Таким образом, можно утверждать, что программа совместного обучения становится возможной, если под ней подразумевать совместную деятельность в сфере учитель – ученик, ученик – ученик, что позволит каждому учащемуся обучаться в соответствии с его возможностями. Однако в данном случае основная ответственность за учебно-воспитательный процесс возлагается на учителя средней школы. К последнему предъявляются чрезвычайно высокие требования: диагностика способностей всех учащихся, постоянная модификация учебной программы в соответствии с

возможностями каждого учащегося, мониторинг деятельности каждого учащегося, что ставит под вопрос успешность данной программы.

Как правило, совместному обучению чаще всего противопоставляется так называемая «пул-аут программа» как наиболее распространенная форма обогащения учебной программы для одаренных детей. Известно, что одаренные дети, принимающие участие в данной программе, получают большие возможности для развития своего потенциала, а также достигают результатов выше среднего по стандартизированным тестам. «Пул-аут» программы или «ресурсные классы» позволяют одаренным учащимся, обучаясь в обычном классе, посещать дополнительные занятия несколько часов в день или неделю. Как справедливо считает Д. Уэлч, цель формы обучения – предоставить учащимся возможность общаться с другими одаренными и работать по дифференцированной в соответствии с их индивидуальными возможностями программе [13]. Занятия ведутся в малых группах под руководством специально подготовленного учителя.

В практике американской средней школы такие классы могут быть организованы на базе домашней школы или общеобразовательной школы, куда приезжают одаренные дети данного школьного округа, а также в окружном центре обучения одаренных детей.

Задачи, которые ставят перед собой специалисты «пул-аут» программ, определяются разнообразием способностей и интересов их учеников. Программы могут быть дифференцированы в следующих направлениях: 1) общее содержание обучения; 2) определенная область знаний; 3) формирование навыков мышления; 4) творческие или исполнительские способности.

Американские исследователи отмечают очевидные достоинства «ресурсных комнат». Они оказывают позитивное влияние на достижения одаренных учащихся и пре-

доставляют широкие возможности для развития творческого и критического мышления учащихся. Можно предположить, что по сравнению с работой в специальных школах для одаренных «пул-аут», программы позволяют учащимся чувствовать себя более уверенно и независимо, а также успешнее бороться с перфекционизмом, распространенным в среде одаренных явлением.

Исследования показывают, что многие одаренные дети склонны к чрезвычайному педантизму в работе. В младших классах они очень медленно выполняют задания, чтобы сделать работу абсолютно безупречной. В старших классах «погоня за совершенством» выражается в намеренном затягивании и категоричном отказе от выполнения дополнительных заданий. Этот своего рода механизм самозащиты скрывает внутреннее беспокойство одаренных, что, если они приложат максимум усилий, выполнят работу и не получат за неё отличную оценку, то они уже не смогут контролировать последствия своего «провала».

Родители и учителя неосознанно поддерживают страстное желание этой группы учащихся всегда быть лучшими. Одаренные дети вырастают с ошибочным представлением, что их ценят не за то, кто они есть, а за то, что они способны сделать. Некоторые учителя, имея добрые намерения, отягощают ситуацию, демонстрируя всему классу очередную выполненную на «отлично» работу своего наиболее способного ученика, представляя его как образец для подражания и, тем самым, не оставляя этому учащемуся шанс ошибиться в следующий раз и не потерять самоуважение.

Первоочередная задача наставника такого одаренного ребенка – научить его/ее, что учёба в школе – это борьба за знание, а не возможность получить оценку «отлично» наименьшими усилиями. Более низкие оценки не означают неспособности выполнить задание, а являются показателем того, что путь к совершенству всегда открыт. Учителя могут поддержать готовность

одарённых учащихся «рискнуть», попытаться выполнить действительно трудное задание.

В связи с этим полагаю, именно «ресурсные комнаты» позволяют обеспечить условия для раскрытия интеллектуальных способностей одаренных детей, так как они ориентированы на дифференциацию учебной программы в соответствии с индивидуальными особенностями работающих в них учащихся.

Таким образом, становится очевидным, что на пути раскрытия уникального потенциала интеллектуально одаренных учащихся в рамках общеобразовательной школы стоит ряд препятствий, преодолеть которые и призван модернизация современной системы обучения одаренных учащихся средней школы США.

Литература

1. *Попова, Л.В.* Проблемы самореализации одаренных женщин / Л.В. Попова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 31–41.
2. *Фримен, Дж.* Обзор современных представлений о развитии способностей / Дж. Фримен // Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая Гвардия, 1997. – 416 с.
3. *Хеллер, К.А.* Лонгитюдное исследование одаренных детей / К.А. Хеллер // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–127.
4. *Allan, S.D.* Ability Grouping Research Reviews: What Do They Say about Grouping and the Gifted? / S.D. Allan // Educational Leadership. – 1991. – № 3.
5. *Buttler-Por, N.* Underachieving Gifted Students // International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent / K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (Eds.). – Oxford, 1993.
6. *Chapman, W.H.* How To Get the Most From Your Indigo Child. A Guide for Parents and Teachers / W.H. Chapman [Электронный ресурс] – 2001. – Режим доступа: <http://www.metagifted.org/news/indigo.html>, свободный
7. *Delisle, J.* Guiding the Social and Emotional Development of Gifted Youth / J. Delisle. – L., 1992.
8. *Lupart, J.L.* The Hidden Children: Current State of Knowledge and Future Research Directions / J.L. Lupart // Talent for the future / F.J. Monks (Ed). – Assen, 1992. – P. 191–202.
9. *Renzulli, J.S.* Gifted in the Middle: Addressing the Needs of Gifted Middle School Students / J.S., Renzulli, S. Richards // Principal. – 2000. – № 79 (4).
10. *Rimm, S.* Underachievement Syndrome: Cause and Cures / S. Rimm. – Watertown. WI: Apple Publishing, 1986.
11. *Schmidt, P.* Debate Over Ability Grouping Gains High Profile / P. Schmidt // Editorial Projects in Education. – 1993. – № 1. – С. 10–21.
12. *Webb, J.* ADHD and Children Who Are Gifted // ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education – 1993. – Digest № 522 [Электронный ресурс] / J Webb., D. Latimer. – Режим доступа: <http://www.ericce.org/digests/#522.html>, свобод.
13. *Welch, D.* Gifted Education: Making a Positive Difference. Missouri Department of Elementary and Secondary Education, Division of School Improvement – Gifted Education Programs [Электронный ресурс] / D. Welsh – 2000. – Режим доступа: <http://www.dese.atate.mo.us/divimpove/gifted.htm>, свободный. ■

ШКОЛА САДБЕРИ ВЭЛЛИ КАК ФЕНОМЕН АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Ш. Хабибуллина

Ключевые слова: альтернативное образование, свободное воспитание, демократическая школа, свобода выбора.

Современная система образования, педагогическая теория и практика как часть социальной структуры находятся в кризисном состоянии, что проявляется в многозначности подходов и интерпретаций, в стойком консерватизме устоявшихся традиций и определенном авантюризме различных инноваций. Подвергаются ревизии многие педагогические постулаты: незыблемые до сего дня ценностные ориентиры в системе образования частично либо совсем отвергаются, либо переосмысливаются, а нарождающееся новое только еще начинает приобретать черты устойчивости. Вот почему в такой переходный период, полный противоречий, так важно осмыслить все позитивные достижения в области так называемого альтернативного образования. Философия альтернативных школ основывается на признании ребенка личностью, которая заслуживает уважения и доверия. Деятельность этих школ строится на включении детей в процесс управления школой наравне с взрослыми. Дети получают право участвовать в решении вопросов, касающихся содержания обучения и деятельности школы. Эта идея является основополагающей в демократической школе.

Особенностью демократической школы является передаваемое ученикам право распоряжаться своим временем, включая право не посещать занятия. Школьники выбирают деятельность, которая в данный момент соответствует их интересам и притязаниям. Они имеют возможность продолжать занятия в течение выбранного ими времени. Какие-то занятия ученики могут посетить лишь раз, а какие-то – долгое время. Так формируется самодисциплина и самостоятельность. Именно эти два понятия являются основными и в педа-

гогике свободного воспитания. Педагоги свободного воспитания считали, что для ребенка активное проявление себя есть жизненная потребность. Создавая свои авторские школы, они не хотели, чтобы в них были жесткий контроль, навязчивая опека, заорганизованность жизнедеятельности детей. Главная задача этих школ заключалась в превращении деятельности детей в самостоятельность (самоуправление), а дисциплину – в самодисциплину (самостоятельность) [1].

История возникновения первых демократических свободных школ берет свое начало от идей известного английского педагога Александра Нейлла, который был создателем и руководителем школы Саммерхилл. Эта школа продолжает свою деятельность в течение более восьмидесяти лет и не изменяет принципам свободного воспитания. Среди целевых установок Саммерхилла следует отметить такие как: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности естественного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения страха и давления со стороны взрослых [2].

Идейным преемником Саммерхилл стала школа Садбери Вэлли (Sudbury Valley School). Первая школа появилась в городе Фрэммингем, штат Массачусетс в 1968 г. Основателем ее является известный педагог Дэниэль Гринберг. За время своего существования Садбери Вэлли обросла дочерними школами, которые можно встретить в Австралии, Бельгии, Германии, Дании, Израиле, Японии [3].

Осуществляемая в Садбери Вэлли образовательная деятельность связана с тем,

что учащиеся иницируют собственную жизнедеятельность и формируют вокруг себя свой маленький окружающий мир. А сама инфраструктура учебного заведения, педагогический коллектив и материальная база – все это предназначено для предоставления услуг в любое необходимое для учеников время. Исходя из этого и были сформулированы основные принципы деятельности Садбери Вэлли Скул:

- свобода – ключ к развитию личной ответственности;

- вместе с правами ребенок с детства должен быть наделен и обязанностями, ибо только на основе их он сможет понять истинность ответственности;

- социальное равенство учителей и учащихся – важнейшее условие деятельности школы;

- при планировании и организации учебного процесса необходимо прислушиваться (с долей здоровой критики) к голосу каждого ученика;

- культивирование самостоятельности выбора изучаемых предметов;

- всяческая поддержка малейшего желания ребенка к приобретению знаний;

- постоянный учет равной вовлеченности детей во все школьные дела и жизнедеятельность сообщества;

- признание аксиомой, что никто не может распорядиться временем ученика лучше, чем он сам;

- педагогический оптимизм: за все время пребывания ребенка в школе – в процессе общения, игр, занятий, наблюдений, заседаний и т.д. – он всегда приобретает новые знания;

- содействие ускорению личностного развития детей через разновозрастные группы;

- свободная экспрессия, проявляемая ребенком, которая способствует развитию у него уникальных способностей и талантов;

- развитие у детей умения идти своим собственным путем и избегать сравнения с другими.

Что привело к всеобщему признанию школ Садбэри Вэлли и такому широкому распространению идей Д. Гринберга? Основатели школы хотели сделать так, чтобы образование было ориентировано на внутренние потребности, нужды и интересы детей. В школе создается атмосфера доверия и независимости, но в то же время каждый ощущает свою ответственность перед членами школьного сообщества.

Рассмотрим основные положения педагогической концепции Садбэри Вэлли.

- Свобода в сочетании с ответственностью. Дети имеют право свободно распоряжаться своим временем, но у них нет права подавать плохой пример окружающим.

- Самомотивация, саморегуляция, саморазвитие. Ученики сами разрабатывают план своей учебной работы. Ребята понимают, что их поступки должны быть осмысленными, так как от последствий этих поступков зависит их собственное образование.

- Демократия. Дети принимают активное участие в жизни школы, могут вносить существенные изменения в деятельность Садбэри Вэлли.

В школах Садбэри Вэлли дети сами решают, как им проводить свои дни. Учащиеся всех возрастов определяют для себя где, когда и каким образом будет проходить их деятельность. Подобная свобода является основным стержнем данной школы. И именно эта свобода дает основание для личностной ответственности. Осознавая и переживая ответственность за себя и деятельность школы, дети получают внутреннюю мотивацию для формирования более продуктивного образа жизни.

Учащиеся в Садбэри Вэлли всегда занимаются тем, что хотят, однако выбор их деятельности не связан с легкостью и доступностью выбранного предмета. Дети в определенной степени словно бросают вызов самим себе; прекрасно осознавая свои слабые и сильные стороны. Они направляют всю свою деятельность на искоренение своих недостатков. Под кажущейся

ся внешней кипучей активностью скрыты истинные серьезные намерения – даже шестилетние дети четко представляют себе, что только они сами и никто другой ответственны за их образование. Им даровано безграничное уважение, и они отлично понимают, что это не только радостное самоощущение, но и большая ответственность. Они прекрасно осознают, что предоставление такой огромной свободы и такой небывалой ответственности явление необычное для маленького человека. Вырастая с возложенной на них ответственностью, они получают уверенность в своих собственных силах, получают своеобразную точку опоры. И самомотивация в этой связи перестает быть актуальностью, так как ею насыщена вся жизнедеятельность ребенка в данном детском сообществе.

Следующим незаменимым компонентом философии школы Садбэри является личная ответственность. Традиционная школа отрицает личную ответственность учащихся за свои действия. Это выражается в том, что школы не позволяют ученикам полностью самим определять порядок действий, также как не позволяют идти по выбранному пути. Тем временем свобода выбора, свобода действий, свобода нести ответственность за эти действия и есть три большие свободы, составляющие личную ответственность.

Несмотря на то, что в школе отсутствуют учебные планы и программы, тем не менее, большинство учащихся овладевает ценными умениями и навыками, которые будут полезны им в их будущей взрослой жизни. Они умеют максимально концентрироваться на конкретной деятельности. Для развития своих интересов ученики составляют личный учебный план (Personal Learning Plan) и личное расписание.

В то же время существует ряд предметов, которые являются обязательными для изучения: английский язык, математика, естествознание, изучение общества и природы, иностранный язык, искусство, технология, физическая культура. В личное

расписание также включаются консультации педагогов, которые проводят индивидуальные занятия. У каждого ученика есть свой непосредственный руководитель, который при необходимости помогает ему и осуществляет контакт с родителями по учебной деятельности ребенка.

Деятельность школы регламентируется двумя основными документами – Устав Садбэри Вэлли и руководство по ее управлению. Там сформулированы правила, касающиеся трех основных моментов: уважения личности, уважения собственности, а также уважения безопасности и правил поведения. Следует отметить, что во всех правилах ключевым является слово «уважение», а не «должен, обязан», что вполне было бы традиционно для Устава по управлению школой. Я. Корчак в произведении «Как любить ребенка» выделил право ребенка на уважение. В деятельности школы Садбэри Вэлли мы видим реальное воплощение этого права в жизнь.

Садбэри Вэлли ведет политику свободного набора в школу. Принимаются дети от 4 до 18 лет. Обязательным условием при поступлении в Садбэри Вэлли является индивидуальное интервью. После этого будущие школьники пребывают в школе неделю в качестве гостя. В Садбэри Вэлли можно поступить в любое время в течение учебного года – срок обучения будет отсчитываться со дня поступления.

В Садбэри Вэлли поступают дети из традиционных школ, которые сразу попадают в свободный мир обучения и воспитания, где им предоставлено право самим определять свой образовательный режим, методы и сроки обучения, а также самостоятельно извлекать информацию и получать знания из многочисленных источников. Их обучают ответственности и способности подходить к логическим выводам, вовлекая в сложные этические проблемы. Посредством самомотивации учащиеся постигают основы наук; формируя собственный стиль жизни, они берут на себя ответственность за последствия, сами расставляют для себя приори-

теты, выискивают возможности для осуществления планов и учатся сотрудничать в любой по составу группе сверстников.

Основатель первой школы Садбери Вэлли, известный педагог Даниэль Гринберг выделяет шесть основных качеств, которым школы модели Садбери Вэлли значительно больше благоприятствуют, чем традиционные школы.

1. **Самоуважение.** Самоуважения ученики достигают через комбинацию двух вещей: иметь время, чтобы действительно познакомиться с собой, и довериться собственным представлениям о своей жизни. Самоуважение также возникает посредством того, что по отношению к ним самим проявляется уважение. Это качество помогает им обогащать их жизнь, тем, что оно позволяет им, к примеру, открыто и уверенно говорить с экзаменатором в колледже или выступать перед публикой, наращивая запас любви к себе, который необходим, чтобы заботливо и уважительно обходиться с другими.

2. **Личная мотивация.** Когда дети делают то, чем они интересуются, они действительно интересуются тем, что делают. Маленьким детям не надо «учиться» этому качеству. Для них оно естественно, как дышать. Но старшим школьникам нужно время, чтобы снова узнать свою внутреннюю мотивацию. По мнению Д. Гринберга, ученики, которые в традиционных школах были «неуспешными», выгорели. Ученики, которые были «успешными», стали зависимы от вознаграждения, которое они получали за то, что были «хорошими учениками». Когда у людей есть своя собственная мотивация, они могут совершать рискованные поступки, которые делают жизнь стоящей – заниматься своими собственными делами, преследовать цели, расширять ум и сердце. Эти люди предпочитают активность пассивности. Они интересуются выяснением того, почему другие люди поступают так, а не иначе.

3. **Выдержка.** В школе Садбери ученики могут неделями и месяцами проводить время над одной темой. Музыканты импро-

визируют часами. Пара ребят строят днём один и тот же город. Никакого звонка на перемену, призывающего выйти из комнаты. Ни у кого нет права прерывать занятия другого. Каждые 40 минут менять тему или предмет, как это принято в обычной школе, влияет поразительно на способность к выдержке. Каждый знает, что значит выдержка на рабочем месте. Чтобы упорно преследовать цель, нужно сконцентрироваться, иметь достаточно времени, и никто не должен прерывать.

4. **Личная ответственность.** Ответственность и свобода – две стороны одной медали. Если детям не разрешается принимать реальные решения по вопросам их жизни, они не смогут научиться личной ответственности. Если ученики растут сознательными, они не будут искать отговорки для своего поведения. Они не жертвы и не участники по принуждению. Они сами выбирают свой путь и готовы преследовать его до конца и взять на себя ответственность в случае неудачи.

5. **Творчество.** Творчество в школе модели Садбери находит свое место во всех областях школьной жизни. Человеческое творчество и гибкость будут основными требованиями для выпускников XXI века, так как он будет полон вызовов, на которые старые решения не смогут дать удовлетворительного ответа.

6. **Компетентность.** Эта характеристика для людей из школы Садбери Вэлли, возможно, не совсем точна. Собственно, это смесь из доверия, творчества и выдержки. Научиться чему-то самостоятельно – это навык, и с практикой он совершенствуется. Когда ученик школы хочет получить знания по какому-либо вопросу, он спрашивает любого, который, как он думает, мог бы ему помочь, ищет в Интернете, читает, пытается, терпит неудачу и снова пытается... Ученики находят лучший для себя путь, чтобы обработать информацию. Они знают, в каком темпе быстрее всего продвигаются вперед, и они знают также, когда они достаточно чему-то научились.

Вся деятельность школ модели Садбери Вэлли построена на естественной потребности ребенка познавать окружающий мир. В этих школах нет таких понятий, как «должен учиться», «должен знать». Учеба – это процесс, который человек осуществляет сам, а не подвергается ему.

Учащиеся школы Садбери Вэлли не распределены в классы по возрастному критерию. Д. Гринберг пишет об этом следующее: «Возьмем разделение по возрасту. Какой гений осматривался и решил, что есть смысл строго разграничить людей по возрасту? Такое разделение существует где-либо в природе? На производстве все 21-летние работают отдельно от 20-летних или 23-летних? В мире бизнеса разные офисы для 30-летних и 31-летних сотрудников? На детских площадках двухлетние, трехлетние и однолетние играют отдельно? Где, где на Земле это придумали? Если что-нибудь социально более вредное, чем сортировать детей от 14 до 18 лет? Или глубокая пропасть между взрослыми и детьми – ты наблюдал, как распространено у детей не смотреть в глаза взрослым?» [3].

При объединении в классы детей не по возрасту, а по желаниям, интересам и способностям, основным видом взаимодействия становится сотрудничество. В то время как в традиционных школах почти исключительная форма отношений, которая культивируется среди школьников – конкуренция. Воспитанники школ модели Садбери соревнуются только с самим собой, за цели, который сам себе поставил, чтобы двигаться вперед.

Урок в этой школе – это соглашение двух сторон. Когда ученик принимает решение научиться чему-то определенному (алгебре, французскому, физике, правописанию или гончарному делу), он пытается это сделать самостоятельно с помощью книг, компьютерной программы или просто наблюдая, как это делают другие. Если он обнаруживает, что не может это сделать самостоятельно, он приходит к учителю, с

которым и заключается своеобразное соглашение об обязанностях сторон.

Курс заканчивается, когда обе стороны считают нужным. Если учитель понимает, что он не может предложить желаемого, он может отказаться. Тогда ученики, если они все еще хотят изучать этот предмет, могут найти другого учителя.

Иногда встречается и другой вид урока. В том случае, если учитель считает, что он должен рассказать что-то новое и особенное, чего не найти в книгах и что может заинтересовать других, он вешает объявление о своем уроке, анонсируя, что дети могут узнать, если придут в конкретное время в комнату для семинаров.

Д. Гринберг пишет: «Я проводил такие уроки несколько раз. Обычно на первую встречу приходит очень много: «Посмотрим, что он скажет». Во второй раз уже меньше. В конце у меня осталась маленькая группа, которая действительно интересовалась тем, что я рассказывал. Для них это было развлечением, для меня – способом рассказать о том, как мы думаем» [3]. По мнению Д. Гринберга, для того, чтобы школа научила учащихся приносить пользу для политического и общественного развития, они должны отвечать следующим требованиям:

– *быть демократичной, а не авторитарной;*

– *управляться с помощью ясных правил и на правовой основе;*

– *быть защитником личных прав учеников*

В Садбери Вэлли каждый ученик выбирает для себя свой темп развития, но по истечению времени все дети овладевают способностью критически мыслить, рассуждать на этические проблемы, приобретают навыки отбирать для себя только то, что соответствует их личности, и, главное, обретают уверенность в себе и понимание того, что только они ответственны за свою судьбу. Большинство учащихся стремятся при выходе из школы получить диплом об образовании, который они защищают по всем правилам получения образователь-

ного сертификата, причем для права его защиты необходимо посещение школы, по крайней мере, три года. Многие выпускники продолжают свое образование в колледжах и университетах по все стране. Другие поступают непосредственно в мир труда, бизнеса, искусства, ремесла и иной профессиональной деятельности.

За свою сорокалетнюю историю Садбери Вэлли утвердила свою новую образовательную модель в контексте западной культуры. Используя все полезное из теории и практики других школ, Садбери Вэлли открыла новый взгляд на весь образовательный процесс, включая обучение, воспитание, развитие, личностный рост ребенка. Одной из ведущих целей Садбэри Вэлли является воспитание свободных граждан как данного сообщества, так и в будущем своей страны. А это означает воспитание у

них ответственности, творчества и умения не просто быть внутренне свободными, но и знать, как жить в условиях демократии. Вот почему особенно популярной такая модель оказалась в странах с развитыми демократическими системами, опирающимися на подлинное народовластие. Садбери Вэлли превращает школу в институт настоящей подготовки молодежи к жизни в обществе, ориентирует выпускников на высокую социальную культуру и соблюдение общественной морали.

Литература

1. *Валеев, А.А.* Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) / А.А. Валеев. – М., 2007.
2. *Валеев, А.А.* Педагогика свободы Александра Нейла / А.А. Валеев. – Казань, 2002.
3. <http://www.sudval.org/>

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Попов Л.М., Устин П.Н., Молчанова Е.И. Ориентация студентов на интеллектуальное и этическое саморазвитие.....	3
Маряшева М.В. Педагогические факторы и барьеры в учебной деятельности, влияющие на уровень самоактуализации студентов	9
Оберемко О.Г. Роль конспектирования в саморазвитии студента	14

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Хайруллина Э.Р. Концептуальные предпосылки индивидуализации профессионального воспитания	19
Игнатьев В.П. Болонский процесс и проблемы высшего профессионального образования	25
Маклецов С.В. Интегрированные информационные системы управления и их роль в совершенствовании образовательного процесса в вузе	28
Матюшкина М.Д. Социально-педагогический портрет выпускника школы как отражение качества современного образования	33
Мезенева О.В. Гуманизация высшего технического образования как условие повышения его качества	39
Зайцева О.Н. Информационно-компьютерная подготовка бакалавров технологического направления на основе проектно-деятельностного подхода	44
Бекаревич Т.И. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку	50
Егорова Ю.А. Технология целеполагания, ориентированного на воспитание ценностей в системе многоуровневого образования	56
Курдюмова М.Н. Применение методики обучения в сотрудничестве в современной практике изучения английского языка	62

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Яковлева И.М. Моделирование личности и профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога	68
Миронова Л.И. Интеграция личностно ориентированного и компетентностного подходов средствами электронных образовательных ресурсов	75
Геворкян А.М. Формирование слушательской компетенции как проблема музыкально-педагогического образования	81
Хаматгалеева Г.А. Технологическая компетентность как показатель технологической культуры учащихся	85
Савельева С.В. Модель формирования информационной компетентности будущих инженеров в вузе	90
Корнеев Д.Г. Опыт проектирования профессиональных ситуаций на тренажере	96
Золотарева Н.М. Принцип преемственности в проектировании основных образовательных программ высшего профессионального образования и аналитические инструменты его реализации	101

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Тучкова Е.Ю. Возможности языковых стратегий обучения в формировании лингво-коммуникативной культуры журналистов и специалистов по связям с общественностью	105
---	-----

Эльдерова М.З. Развитие творческого потенциала детей в учреждении дополнительного образования	110
Митюхина Н.П. Формирование морально-нравственных представлений учащихся средне-специальных учебных заведений с помощью знаково-символической деятельности.....	117
Усынина Т.П. Проблема социоэмоционального развития детей воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	123
Кордон Т.А. Формирование социальной устойчивости будущих педагогов	127
Майкова Л.В. Социальная активность: проблемы ее формирования	131
Шадрина Е.Ю. Анализ социокультурных ориентаций студенческой молодежи в современных условиях	135
Иголевиц Н.И. Специфика понимания понятий «охрана» и «защита» детства с позиции нормативно-творческой деятельности	143
Сергеев А.В. Формирование креативной культуры в процессе профессиональной подготовки студентов средствами декоративно-прикладного искусства	151
Никитин Г.А. Этноэстетические истоки воспитания древнейшей Абашевской общности в формировании технологической культуры учащейся молодежи	156

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кухаренко О.Н. Педагогические основы становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя.....	161
Газизова Ф.Г. Концептуальная модель нравственно-воспитательной системы сельской школы	167
Фоминых Е.К. Психолого-акмеологические детерминанты продуктивного развития аутопсихологической компетентности субъекта образовательной деятельности	173
Скрябченко М.А. Психолого-педагогические особенности воспитания нравственной ответственности подростка	179
Ягудин З.Г. Развитие навыков эмоционально-психического самоуправления подростков с девиантным поведением	185
Александров Д.Е. Интеграция дидактической игры в процесс культурологического воспитания и образования старшеклассников	193
Валиева Р.З. Формирование орнаментального образа у учащихся дополнительного художественного образования (по материалам татарского орнаментального искусства)	198
Колтырева Л.Ю. Структурно-содержательные и функциональные характеристики эмоциональной культуры педагога	204
Ланенкина О.М. Эффективность применения здоровьесберегающего метода музыкотерапии в ходе реализации культурно-просветительских программ	209
Яруллин И.Ф. Понятие гражданской ответственности студентов педагогических вузов	215
Павлов В.И. Проектирование духовно-нравственного развития будущих учителей.....	219
Райхлина Е.Л. Развитие патриотического самосознания студентов педагогического вуза	224
Ратнер Ф.Л., Шорина М.В. Профилактика подростковой наркомании при работе с семьей.....	230

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Днепров С.А., Максяшин А.С. К вопросу о генезисе методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала.....	235
--	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Поморцева Н.П. Неуспеваемость одаренных учащихся как социально-педагогическая проблема в средней школе США	244
Хабидуллина Р.Ш. Школа Садбери Вэлли как феномен альтернативного образования	250

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Popov L.M., Ustin P.N., Molchanova Ye. I. College students' orientation towards intellectual and ethical self-development	3
Maryasheva M.V. Pedagogical factors and obstacles contributing to the level of students' self-actualization.....	9
Oberemko O.G. Note-taking as a factor in students' self-development	14

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Khairullina E.R. Conceptual premises for individualizing vocational training	19
Ignatiev V.P. The Bologna process and the issues of advanced higher education	25
Makletsov S.V. Integrated information management systems and their contribution to perfecting the educational process in higher education.....	28
Matyushkina M.D. A sociopedagogical profile of a high school graduate as reflecting the quality of school education	33
Mezeneva O.V. Humanization of higher education in engineering as a factor of quality enhancement	39
Zaitseva O.N. Information and computer training of bachelor students in technology with the use of project-based activity approach.....	44
Bekarevich T.I. Using ICT in teaching a foreign language.....	50
Yegorova Yu.A. The technology of goalsetting as a tool for building up values in the system of multilevel education.....	56
Kurdyumova M.N. Teaching by collaboration as part of the modern practice of learning English.....	62

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Yakovleva I.M. Modeling the personality and professional competence of an educator specializing in oligophrenopedagogics	68
Mironova L.I. Integrating personality-centered and competence approaches by means of electronic resources in education	75
Gevorkian A.M. Developing listeners' competence as an issue in training teachers of music	81
Khamatgaleyeva G.A. Technological competence as an indicator of student's technology culture.....	85
Savelyeva S.V. A pattern of developing informational competence of college students of engineering	90
Korneyev D.G. Modelling professional experience with the use of a simulator	96
Zolotaryova N.M. The principle of continuity in designing major degree programs in higher education and analytical tools for their realization	101

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Tuchkova Ye.Yu. Language strategies in education: aiding in the development of lingvocommunicative culture for the training of journalists and PR experts.....	105
Elderova M.Z. Building schoolstudents' creative capabilities at the institutions of extracurricular education	110

Mityukhina N.P. Developing moral values of secondary vocational school students by means of sign symbolism	117
Usynina T.P. Socioemotional development as an issue for educating children at boarding schools	123
Kordon T.A. Developing social resilience of students at teacher training programs	127
Maykova L.V. Social activism and how to form it	131
Shadrina Ye.Yu. Analyzing sociocultural priorities of modern youth	135
Iogolevitch N.I. The concepts of 'safeguarding' and 'protection' of children: peculiarities of use in norm building	143
Sergeyev A.V. Creative culture and its development in educating and professional training of students by means of applied art	151
Nikitin G.A. Ethnoaesthetic roots of upbringing in Abashev community as a factor in developing technological culture of students	156

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Kukhareno O.N. Pedagogical backgrounds of forming the culture of psychological and pedagogical self-diagnostics of students in teacher training programs	161
Gazizova F.G. A conceptual moral and educational model of a countryside school	167
Fominykh Ye.K. Psychological and acmeological determinants of efficient growth in autopsychological competence of a subject of education	173
Skrybchenko M.A. Psychological and pedagogical peculiarities of enhancing a teenager's feeling of moral responsibility	179
Yagudin Z.G. Building skills of emotional and psychic self-control for teenagers exhibiting deviant behaviour	185
Alexandrov D.Ye. Integrating didactic games into the process of cultural education of high school seniors	193
Valiyeva R.Z. Ornamental image formation for students of art schools (the case of Tatar ornamental art)	198
Koltyreva L.Yu. Structural and functional characteristics of an educator's emotional culture	204
Lanenkina O.M. The efficiency of using health-preserving music therapy in the course of cultural and educational programs	209
Yarullin I.F. The concept of citizen responsibility for students in teacher training programs	215
Pavlov V.I. Charting moral progress of students in teacher training programs	219
Raikhlina Ye.L. Enhancing patriotic feeling of students at teacher training institutions	224
Ratner F.L., Shorina M.V. Preventing teenage drug abuse by means of working with families	230

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Dnyeprov S.A., Maksiasheva A.S. On the genesis of methodology of art education (the case of fine arts of the Urals)	235
--	-----

PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Pomortseva N.P. Gifted students and their academic failure as a sociopedagogical issue in USA's secondary schools	244
Khabibullina R.Sh. Sudbury Valley School as a phenomenon of alternative education	250

НАШИ АВТОРЫ

АЛЕКСАНДРОВ Д.Е. – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогика и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

БЕКАРЕВИЧ Т.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования МГПУ г. Москвы

ВАЛИЕВА Р.З. – старший преподаватель Набережночелнинского Государственного педагогического института художественно-графического факультета кафедры изобразительного искусства

ГАЗИЗОВА Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

ГЕВОРКЯН А.М. – аспирантка кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета

ДНЕПРОВ С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета

ЕГОРОВА Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Камской государственной инженерно-экономической академии, постоянный член Балтийской Педагогической Академии, профессор Российской Академии Естествознания

ЗАЙЦЕВА О.Н. – ассистент кафедры информатики и прикладной математики Института легкой промышленности Казанского государственного технологического университета

ЗОЛОТАРЕВА Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления качеством высшего образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»

ИГНАТЬЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой инженерной графики Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова

ИГОЛЕВИЧ Н.И. – доктор психологических наук, доцент Южно-Уральского государственного университета, профессор кафедры Конституционного и административного права

КОЛТЫРЕВА Л.Ю. – аспирант кафедры общей педагогики, ассистент кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета

КОРНЕЕВ Д.Г. – кандидат педагогических наук, преподаватель КФ ВГАВТ г.Казань

КУРДЮМОВА М.Н. – аспирантка кафедры педагогики Марийского государственного университета г. Йошкар-Ола

КУХАРЕНКО О.Н. – старший преподаватель кафедры французского языка и методики его преподавания Благовещенского государственного педагогического университета

ЛАНЕНКИНА О.М.- организатор культурно-просветительских программ ГБУК города Москвы «Библиотека истории русской философии и культуры «Дом А.Ф. Лосева»

МАЙКОВА Л.В. – преподаватель кафедры педагогики Чувашского государственного университета им. И.Я. Яковлева

МАКЛЕЦОВ С.В. – старший преподаватель кафедры Информационных технологий управления Академии государственного и муниципального управления при Президенте РТ

МАКСЯШИН А.С. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета

МАРЯШЕВА М.В. – преподаватель Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

МАТЮШКИНА М.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

МЕЗЕНЕВА О.В. – кандидат педагогических наук Самарского государственного технического университета

МИРОНОВА Л.И. – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой математического обеспечения и администрирования информационных систем Уральского государственного экономического университета, г.Екатеринбург

МИТЮХИНА Н.П. – соискатель кафедры психологии развития и акмеологии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

МОЛЧАНОВА Е.И. – педагог-психолог ГОУ РМЭ «Лицей Бауманский»

НИКИТИН Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ОБЕРЕМКО О.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

ПАВЛОВ В.И. – кандидат педагогических наук, декан технолого-экономического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ПОМОРЦЕВА Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

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

РАЙХЛИНА Е.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и духовного наследия Л.Н.Толстого Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

САВЕЛЬЕВА С.В. – преподаватель кафедры радиозлектроники и автоматики Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов

СЕРГЕЕВ А.В. – заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства Казанского государственного университета культуры и искусств, лауреат Всероссийского смотроконкурса декоративно-прикладного творчества «Русь мастеровая»

СКРЫБЧЕНКО М.А. – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета

ТУЧКОВА Е.Ю. – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета

УСТИН П.Н. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета

УСЫНИНА Т.П. – аспирант второго года обучения Оренбургского Государственного Педагогического Университета

ФОМИНЫХ Е.К. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ХАБИБУЛЛИНА Р.Ш. – начальник отдела профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки Управления непрерывного образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, аспирантка кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ХАЙРУЛЛИНА Э.Р. – доктор педагогических наук Института легкой промышленности Казанского государственного технологического университета

ХАМАТГАЛЕЕВА Г.А. – преподаватель Государственного бюджетного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище 67» г.Набережные Челны

ШАДРИНА Е.Ю. – ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала СПбГИЭУ в г. Чебоксары

ШОРИНА М.В. – старший преподаватель кафедры социально-политических дисциплин Института экономики, управления и права (г. Казань) Альметьевского филиала

ЭЛЬДЕРОВА М.З. – преподаватель кафедры общегуманитарной подготовки и естественно научного образования Московского государственного гуманитарного университета им. Шолохова, почетный работник общего образования РФ, аспирант Калмыцкого государственного университета, преподаватель дополнительного образования МОУ Элистинского сельского лицея

ЯГУДИН З.Г. – кандидат педагогических наук, депутат Государственного Совета Республики Татарстан

ЯКОВЛЕВА И.М. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Московского городского педагогического университета

ЯРУЛЛИН И.Ф. – аспирант кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» издается с 2006 г. на базе Казанского государственного университета, с момента основания главным редактором является заведующий кафедрой педагогики, академик РАО В.И. Андреев.

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 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, 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: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>

Модель готовности к ЗОЖ

При оформлении графиков, диаграмм, рисунков подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляют с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
<ol style="list-style-type: none"> 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 явления 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

ДЛЯ ЗАМЕТОК