

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 3(19) 2010 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(19) 2010 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

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

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 09.06.2010.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 11,86.

Тираж 1000 экз. Заказ 05-10/15-3

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 кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

Л.А. Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета;

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

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

Ответственный секретарь **Э.Г. Галимова**

Тел. (843) 233-74-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 377:327.3

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НА ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ф. Михальцова

Аннотация

Статья посвящена проблеме изучения ценностей, ценностных ориентаций обучающихся, творческому саморазвитию в психолого-педагогической литературе, приоритету гуманистической направленности личности, приобщению к творческой деятельности, методологическим подходам исследования творческого саморазвития студентов в процессе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, творческое саморазвитие, методологические подходы.

Abstract

The article is devoted a problem of studying of values, valuable orientations trained, to creative self-development in the psychology-pedagogical literature, to a priority of a humanistic orientation of the person, familiarizing with creative activity, methodological approaches of research of creative self-development of students in the course of the higher vocational training.

Index terms: value, valuable orientations, creative self-development, methodological approaches.

Акцентирование внимания в третьем тысячелетии на формировании активной, познающей, творческой и саморазвивающейся личности не вызывает сомнения. Модернизация образования, осознаваемая сегодня как вхождение России в мировое образовательное пространство, путь гуманизации мира, актуализирует педагогическую деятельность, ориентированную на личностное саморазвитие обучающихся. Сегодня Россия это глобальное образовательное сообщество, содействующее интернационализации образования, способствующее мирному сосуществованию и творческому саморазвитию личности, для которого актуально сочетание антикомформизма интеллекта и творческой направленности деятельности, приоритет практических умений творческого саморазвития в процессе профессионального образования.

Реформирование российского общества повлекло изменения и в высшей школе, что обусловлено поиском и совершенствованием инновационных форм, методов и содержания обучения студентов – будущих специалистов. Повышение профессионального уровня, творческий подход, формирование «обновленного» педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни – необходимое условие модернизации отечественной системы образования.

В сфере педагогической деятельности учитель – это нравственный образец поведения, творец, личность самобытная, творчески активная, поэтому проблема его творческого саморазвития остается весьма актуальной в контексте высшего профессионального образования. Учителю принадлежит важная роль в процессе обучения, развития личности, способной к самореа-

лизации и творческой жизнедеятельности. Поэтому проблема самостоятельности, творческого профессионального развития обучающихся, способных ставить учебные и творческие задачи, принимать решения, творчески осваивать и преобразовывать педагогическую действительность, самореализовываться в творческой деятельности становится приоритетной, определяющей содержание педагогики высшего профессионального образования на современном этапе развития.

Исследование психолого-педагогической литературы по проблеме творческого саморазвития обучающихся позволило выявить противоречие между зарождающимся самосознанием личности на реализацию творческого подхода в деятельности и недостаточной готовностью общества создать соответствующие условия и способствовать дальнейшему саморазвитию личности (учет реальных потребностей, интересов, способностей, творческого потенциала, ценностных ориентаций, гуманистических ценностей, материального поощрения и др.).

Развитие способности к творчеству и активизацию самостоятельности студентов – будущих учителей мы рассматриваем с точки зрения теории деятельности – Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, сущность, которой систематизировал М.С. Каган. Особый интерес для нашего исследования также имеют работы авторов по раскрытию творческого потенциала человека – В.В. Абрамовой, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреева, Ю.В. Андреевой, Д.Б. Богоявленской, В.В. Давыдова, О.А. Казанского, А.В. Мудрика, В.В. Полукарова, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, Е.И. Щеплановой и др. [1, 2, 6].

Проблеме изучения ценностей уделяли внимание в педагогических исследованиях Е.И. Артамонова, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, А.С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, Н.Д. Никандров, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, В.А. Слас-

тенин, В.А. Сухомлинский, Д.В. Чернилевский, С.Т. Шацкий, М.П. Щетинин и др.), в психологии – А. Адлер, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, К. Роджерс, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.), в философии – О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов и др., в социологии – И.Г. Афанасьева, В.Л. Оссовский, П.А. Сорокин, Я. Щепаньский, В.А. Ядов и др., в нормативных документах правительства РФ [3, 4, 11].

В. Франкл вводит представление о ценностях как смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми общество или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, *что мы даем* жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, *что мы берем* от мира (в смысле переживания ценностей), и, в-третьих, *как мы можем изменить* это (посредством нашей позиции отношения к своей судьбе)? Соответственно этому он выделяет следующие группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [10, с.101]. Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В. Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность останется ценностью лишь для вузовских преподавателей, если она не будет осознана и принята как ценность студентами не только на стадии учения, но и в повседневной их жизнедеятельности.

Д.И. Фельдштейн обоснованно соотносит изменение ценностей с психологией взросления обучающихся [12, с.341]. Проблему ценностей изучил Н.Д. Никандров, выделив общечеловеческие (идеал, правила, принципы) и национальные ценности

(уважение, любовь, самобытность культурных традиций, языка). Ученый акцентирует внимание на интериоризации ценностей учения, уважения к себе, другим и ответственности. К.А. Абульханова-Славская рассматривает ценность как смысл жизни в широком аспекте, который заключается в определении, выборе, реализации нравственных качеств [8, с.67].

В современных условиях переосмысления и присвоения ценностей в профессиональном образовании проблема ценностных ориентаций личности также приобретает особую значимость. Ряд ученых относят ценностные ориентации к социальной установке (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов), к направленности (Б.Г. Ананьев), к нравственным позициям и мотивам поведения (Л.И. Божович), к взаимопроникновению смысла и значения (А.Н. Леонтьев), к фактору нравственного самоопределения и взросления (С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн), объяснению педагогических явлений, ценностных качеств (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Л.И. Новикова) и др. [5, с.49]. В педагогике категория «ценностные ориентации» широко используется для объяснения тех или иных специфических педагогических явлений, нравственных качеств (М.Г. Казакина, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова).

Важную роль среди ценностных ориентаций обучающихся мы отводим творческим способностям и успешной самореализации личности в обновленном обществе (В.И. Андреев, Л.М. Попов, Л.Б. Соколова, В.П. Зелеева, Г.В. Ившина). Исследование психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального образования позволило выявить сущность понятия «ценностные ориентации» и их значение для творческого саморазвития в профессиональном образовании будущих педагогов. В результате анализа психолого – педагогической литературы мы сформулировали дефиницию «ценностные ориентации»

как систему устойчивых положительных отношений к себе, окружающему миру в форме фиксированной установки будущих педагогов с овладения специальностью на личностное саморазвитие с творческим приоритетом потенциала специалиста [5, с.71]. Мы согласны с В.И. Андреевым, что получая поддержку креативно ориентированных педагогов в саморазвитии, целенаправленно расширяя субъектный опыт деятельности и общения, обучающиеся обретают новые «степени свободы» в социальном взаимодействии в виде навыков установления связей с людьми и их понимания в организации деятельности, в групповом взаимодействии, в установлении конвенциональных отношений, в развитии творчества, в разрешении сложных ситуаций и др. [2, с.39].

Совершенно очевидна диалектическая связь, считает А.В. Кирьякова, между саморазвитием и социализацией: успешная социализация актуализирует творческое саморазвитие человека, но сама социализация сможет стать наиболее адекватной потребностям и способностям подрастающего человека именно в процессе и на основе его личностного творческого саморазвития. Все это происходит в контексте ценностного отношения к себе и к своей деятельности, к окружающим, с кем связана и кому адресована деятельность в процессе многостороннего аксиологического анализа своего поведения и духовно-практического вклада в социальное развитие [3, с.16].

В.А. Сластенин среди основных критериев творческого стиля деятельности выделяет творческую активность, восприимчивость к новому, сформированность педагогической рефлексии. Процесс развития творческого начала личности предполагает в качестве обязательного условия познание собственных индивидуальных особенностей, которые он рассматривает как устойчивое сочетание мотива деятельности, ее цели, способов выполнения и приемов оценки результатов деятельности.

Он отмечает, в числе общечеловеческих ценностей, понятия – человек, ребенок, учитель, творческая индивидуальность, среди духовных – опыт, теории, способы мышления, в числе личностных – способности, индивидуальные качества и идеалы [9, с.217]. Б.Т. Лихачев отдает приоритет идеалу, природе, человеку, как ценностям личности, и продуцирует воспитательные ценности воли к жизни, любви, рачительности, коллективизму, достоинству, уравновешенности, уверенности в себе, свободолюбию и др. В.И. Загвязинский, исследуя взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, отмечает, что педагог не просто *имеет право* на импровизацию, он *не имеет права* не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности». К этой позиции близка точка зрения Н.Д. Никандрова, который считает, что педагогическая импровизация является важнейшим элементом педагогического творчества. В условиях педагогической импровизации идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей вузовского преподавателя, происходит некоторое приращение его профессиональных умений и способностей, это то, что мы именуем творческим саморазвитием вузовского преподавателя [8, с.119].

Для нашего исследования важно содержательное наполнение В.И. Андреевым дефиниции «творческое саморазвитие вузовского преподавателя» как интегративной характеристики его процессов «самости», среди которых *системообразующими компонентами* выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация в профессионально-творческом становлении [2, с.85]. Сравнительный анализ результатов творческого саморазвития студентов высших учебных заведений (Томский государственный педагогический университет, Западный Мичиганский Университет), пре-

подавание в Кузбасской государственной педагогической академии (более десятка дисциплин разделов педагогики со студентами 1–5 курсов факультетов технологического, физико-математического, педагогики и психологии) показывает, что в процессе профессионального становления студентов и в период прохождения педагогической практики с обучающимися (детьми) образовательных учреждений разного типа: дошкольные учреждения, школы, гимназии, лицеи, школы-интернаты, колледжи, профессионально-технические училища г.г. Новокузнецк, Томск, Каламазу (США, штат Мичиган) студенты на констатирующем этапе эксперимента часто демонстрировали неадекватную самооценку, формальное отношение к учебе и труду, невысокий уровень творческого мышления, ценностно-мотивационной деятельности и приобщения к творчеству, что, соответственно, не в полной мере стимулировало их направленность на творческое саморазвитие.

Успешному творческому саморазвитию обучающихся, как показали наши результаты мониторинга, способствовала гуманистическая направленность профессиональной деятельности будущих педагогов (доброта, толерантность, любовь, достоинство, милосердие, внимательность, а также такие качества личности как активность, свобода, креативность, мечтательность, самостоятельность, физическая и эмоциональная культура, уверенность в себе, коммуникабельность и др.) [7, с.116]. Также важными составляющими многолетних педагогических исследований студентов России и зарубежных стран являются разработка концепции, модели и технологии творческого саморазвития, реализация следующих методологических подходов, способствующих успешному творческому саморазвитию специалистов: гуманистический – подразумевает развитие и становление отношений взаимного уважения, свободы, творчества, культуры и духовности в процессе профессионального обра-

зования (Е.И. Артамонова, С.Я. Батышев, В.И.Жернов, В.Г.Каташев, А.М.Новиков, В.А.Сластенин, Е.В.Ткаченко, В.А.Федоров и др.); личностный – реализация субъектной позиции обучающихся, развитие профессионально-педагогической культуры и творческих способностей (В.И.Андреев, Ю.В.Андреева, И.Ф.Исаев, Н.В.Кузьмина, Л.М.Попов, В.Г.Разумовский, Л.Б.Соколова и др.) и создание условий для проявления личностных способностей (В.П.Зелеева, Г.В.Ившина, М.Е.Кузнецов, В.В.Сериков и др.); деятельностный – включение студентов в активную учебно-воспитательную и научную деятельность (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург и др.); индивидуальный и дифференцированный – отношение к студенту как к индивиду с его способностями и особенностями (Е.Я. Балашова, И. Унт, О.Н. Шерстюков и др.); иницирующий подход – побуждение обучающихся к самостоятельному построению успешного жизненного пути, развитие стремления к успеху и творчеству (В.А. Кульневич, О.Н. Финогенова и др.); культурологический подход предполагает связь обучающихся с культурой как системой ценностей, закладывающей свободу выбора профессии и способствующей воспитанию творческой личности, способной к творческому саморазвитию в деятельности (Е.В. Бондаревская, Е.А. Климов и др.); комплексный подход – проявление профессиональной направленности и творческое саморазвитие студентов в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, представляющей целостное и неделимое единство (П. Вити, Дж. Рензулли и др.) [5, с.159]. При этом, основными принципами реализации в нашем исследовании были: *принцип системности*, который выражался в единстве следующих компонентов – цель, задачи, содержание, методы, формы, результаты и рефлексия педагогического взаимодействия участников образовательного процесса, направленного на творческое саморазвитие обучающихся; *принцип целе-*

направленности – заключался в достижении обучающимися поставленной цели по творческому саморазвитию и реализации своих способностей; *принцип целостности* предполагал исследование процесса творческого саморазвития как единого целого с интегрирующей структурной соподчиненностью входящих в него компонентов (комплекс педагогических задач творческого саморазвития, конкретная задача развития того или иного качества и др.); *принцип научности* позволял формировать мировоззренческие ценностные ориентации обучающихся, способствующие успешному творческому саморазвитию (теории научно обоснованного решения обозначенной проблемы в педагогике высшей школы или эмпирических фактов, интегрирующих при творческом саморазвитии и формировании гуманистических ценностных ориентаций). Мы также опирались на принципы, выявленные академиком В.И. Андреевым, которые он обозначил как парадигмальные принципы (т.е. принципы принципов): *принцип ориентации вузовского преподавателя и студентов на непрерывное профессионально-творческое саморазвитие*; *принцип конкурентоспособности*, который должен распространяться на деятельность ученых-педагогов высшей школы, на профессиональную подготовку и личностное развитие (саморазвитие) студентов, на деятельность всего высшего учебного заведения; *принцип инновационности*, то есть непрерывное обновление целей, содержания, форм, методов обучения и воспитания студентов; *принцип прогностичности*, т.е. обновление содержания и процесса высшего образования должно осуществляться с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом; *принцип интеграции* т.е. время закрытых образовательных учреждений прошло, мы должны обмениваться инновационным опытом самообучения, самовоспитания и саморазвития обучающихся, выходить на международное общение и диалог культур,

образования и цивилизаций [2, с.47]. Таким образом, обозначенная парадигма ценностной ориентации студентов в контексте высшего профессионального образования направлена на творческое саморазвитие, под которым мы понимаем самосознание, самоосмысление, самовосприятие и самопредставление творческих приращений профессиональных умений и способностей с приоритетом гуманистических ценностных ориентаций, способствующих дальнейшей успешной творческой мобилизации и проявлению «самости» в трудовой деятельности.

Литература

1. *Амонашвили, Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
3. *Кирьякова, А.В.* Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Оренбург: Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13-19.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46-68.
5. *Михальцова, Л.Ф.* Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: Монография / Л.Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 202 с.
6. *Михальцова, Л.Ф.* Стратегия развития профессионального образования: Коллективная монография / А.Д. Копытов, М.П. Пальянов, А.В. Демченко, Л.Ф. Михальцова, Т.Б. Черепанова. – Томск: ТНТИ, 2010. – 312 с.
7. *Михальцова, Л.Ф.* Российско-американский опыт формирования ценностных ориентаций обучающихся в процессе интернационализации образования / Л.Ф. Михальцова // Образование и саморазвитие. Научный журнал. № 2 (18). – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 111-119.
8. *Никандров, Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М., 1997. – 144 с.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. *Сластенин, В.А.* Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Изд. центр. Академия, 2003. – 192 с.
11. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.
12. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. псих.-соц. инст: Флинта, 1999. – 672 с.
13. *Mikhailtsova, L.* The ISCS Newsletter. Winter 2010. Vol. 49 1. / L. Mikhailtsova // International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2010. – P. 2-16.



УДК 37.013.42

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К САМОРАЗВИТИЮ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Т.В. Горбунова

Аннотация

В статье рассмотрены основополагающие понятия: «развитие», «саморазвитие». Раскрыт механизм использования активных методов обучения при подготовке будущих социальных педагогов к саморазвитию в условиях села.

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, социальный педагог, активные методы обучения.

Abstract

The article describes the subject matter of the basic terms «development», «self-development». It reveals the device of use of active teaching method in the course future social teachers training in the countryside.

Index terms: development, self-development, social teacher, active teaching method.

В современной социальной ситуации важное значение приобретают вопросы социализации, воспитания, образования и социальной защиты человека, проживающего в специфических условиях сельского социума.

Современный сельский социум как социальное и экономическое пространство жизнедеятельности человека представляет собой среду обитания с невысоким уровнем жизни, низкими доходами преобладающей части населения, занятостью большей части населения сельскохозяйственным трудом, со слабо развитой инженерной и социальной инфраструктурой, с ограниченным доступом населения к квалифицированной медицинской помощи, социальным, культурным и образовательным услугам и т.д.

Мы согласны с мнением Г.А. Федотовой, что «сельская среда представляет собой особый «мир», связанный глубокими историческими корнями с прошлым своей земли, с хозяйственными, культурными, трудовыми, историческими традициями народов, проживающих на ней» [3, с.69].

Особенностью сельской среды является противоречивый характер её воздействия на человека. С одной стороны, история, литература и реальная жизнь дают нам множество примеров происхождения высокоодаренных личностей из сельской

местности, – а с другой – немало примеров духовной и физической деградации сельских жителей. Вызывает определенную тревогу социализация сельских школьников, растет число детей с аддиктивным и девиантным поведением. Усугубляет ситуацию их малочисленность, замкнутость и ограниченность взаимодействия и общения.

С.Н. Рулев отмечает, что социализация сельских школьников – это сложный и многогранный процесс. С одной стороны, это процесс детерминирован требованиями и стандартами сельского социума, а также развитием внутренних структур личности. С другой стороны, – активностью личности при освоении социально-исторического опыта, отборе и присвоении норм, ценностей и их преобразовании [3, с.79].

В сложившихся условиях становится очевидной задача социальной педагогики – это оздоровление, гуманизация и педагогизация сферы ближайшего окружения сельского школьника. В связи с этим становится очевидной необходимость подготовки социальных педагогов, умеющих и могущих выполнять свои профессиональные функции в условиях села.

Однако анализ проведенного нами пилотажного исследования показал, что большинство социальных педагогов, работающих в сельских школах, лишь эпи-

зодически и фрагментарно используют в своей профессиональной деятельности сложившиеся в массовой практике методы и технологии. Зачастую не учитывают при этом индивидуальные и личностные особенности школьников, факторы, механизмы и средства их социализации.

В своей работе мы также хотим отметить, что эффективность социально-педагогической деятельности в сельском социуме зависит от того, насколько взаимодействие социального педагога и школьника обеспечивает не просто передачу социокультурного опыта, оформленного в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия, но и их совместный личностный рост, совместное личностное развитие.

Развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процесс развития среди других изменений [4, с.561].

В.И. Андреевым открыт фундаментальный закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Суть данного закона заключается в следующем: «развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности» [1, с.297].

Таким образом, в своем исследовании под саморазвитием личности мы будем понимать становление человека субъектом собственного развития.

Саморазвитие природных задатков, включая и развитие творческих способностей, требует целенаправленной активности, сознательной деятельности, прежде всего самой личности. В своем исследовании мы

выделяем такие условия, способствующие саморазвитию социального педагога в условиях сельского социума как:

1) формирование мотивационно-ценностного отношения социального педагога к избранной профессии; (мотивационно-ценностное отношение личности к профессии сельского социального педагога представляет в нашем исследовании внутреннюю основу активной гражданской и профессиональной позиции специалиста, системообразующее звено, составляющее базу саморазвития личности);

2) побуждение к рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков;

3) самоанализ и самоотчет по результатам сделанного за день, неделю, четверть, год с обозначением последующей перспективы и обязательно работа над ошибками;

4) разработка программы самосовершенствования в профессиональном плане;

5) стимулирование саморазвития социального педагога похвалой, благодарностью, поощрением.

Существует множество методов, приемов, факторов и механизмов саморазвития, и мы считаем необходимым, обучить будущих социальных педагогов их использованию ещё на этапе подготовки к социально-педагогической деятельности в вузе. С этой целью нами разработан экспериментальный спецкурс «Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в условиях села». Первое занятие по данной программе начинается с того, что студенты определяют уровень готовности к профессиональной деятельности в условиях села. Затем на основе полученных результатов проектируют программы саморазвития «Дерево достижения» или «Карта личностного роста».

Для создания условий самореализации будущих социальных педагогов и развития их творческих возможностей на занятиях мы используем активные методы обучения, такие как метод мозгового штурма, решение проблемных ситуаций или «метод кейса» и др., что, в свою очередь, позволит

существенно изменить и дополнить теоретический курс.

Использование таких методов позволяет выработать у студентов умение самостоятельно анализировать, творчески подходить к соединению теоретических знаний и практических умений и навыков. Эта тенденция представляется нам наиболее перспективной. Так, в ходе обучения студентов наиболее рациональным условием мы считаем создание искусственной обстановки, моделирующей профессиональную деятельность социального педагога в условиях сельского социума. С этой целью на практических занятиях мы часто используем поисковые методы обучения. Поисковые методы обучения способствуют также формированию и развитию умений и навыков конкретной продуктивной деятельности в нетиповых или даже непредвиденных ситуациях. Использование данного метода предполагает следующее содержание деятельности преподавателя: постановка проблемы, создание проблемной ситуации, организация необходимых условий для решения проблемы, но преподаватель не делает выводы и обобщения, как при традиционных методах. Студенты на основе сообщенных преподавателем знаний самостоятельно ищут решение данной проблемы, решают ее, делают выводы и обобщения.

Важным является вопрос о способах и правилах создания проблемной ситуации, посредством которых актуализируется субъективная позиция студента в процессе формирования их готовности к профессиональной деятельности в условиях села. Тип и структура каждой проблемной ситуации зависит от многих факторов. Особого умения требует от преподавателя разработка дидактических приемов для выявления и обострения в сознании студентов противоречий, лежащих в основе каждой проблемной ситуации.

Субъективная позиция студента проявляется в умении самостоятельно применять полученные знания по психологии,

социальной педагогике, технологии и методике работы с конкретными социальными проблемами на практике в различных, в том числе и нестандартных ситуациях.

Так, при изучении каждой темы мы подбираем по содержанию такую острую жизненную ситуацию, которую необходимо разрешить, но это возможно только при хорошем знании и понимании предмета.

Например, упражнение по теме «Социально-педагогическая технология работы социального педагога с различными типами семей». Оказание экстренной помощи ребенку при наличии внутрисемейной жестокости. Проблемная ситуация: «Альбина Алексеевна, учительница начальных классов, вертлявого и невнимательного Бориса приструнивала тем, что расскажет о его поведении в классе родителям. Родители Бориса оба работали в районном центре, и на селе их уважали. Вскоре Альбина Алексеевна заметила, что Борис стал более спокойным, даже излишне уступчивым и осторожным. Однажды Борис пришел в школу с синяком и объяснил это тем, что неудачно упал. Но такие «неудачные падения» стали частыми, что насторожило Альбину Алексеевну, и она обратилась к школьному социальному педагогу».

Вопросы и задания к упражнению:

Что должен сделать школьный социальный педагог?

Разработать методику работы с детьми, подвергшимися психологическому и физическому насилию в семье.

Мы считаем, что данный метод приемлем для подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в условиях села, так как в реальной практике часто целью работы социального педагога является разрешение проблемных ситуаций.

Метод, о котором далее пойдет речь, более известен в литературе как метод «мозгового штурма». В.И. Андреев [1] выделил несколько модификаций данного метода:

– прямая коллективная «мозговая атака», она была предложена американским

ученым А.Ф.Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей. Основные принципы и правила этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик. Успех применения метода во многом зависит от преподавателя, который должен умело ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные, рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

– массовая «мозговая атака», предложенная Д.Д. Филипсом, позволяет увеличить количество участников. Особенность этой модификации метода заключается в том, что студенты делятся на малые группы численностью 5-6 человек, которые выполняют упражнение самостоятельно, а затем все вместе выбирают наиболее удачную работу.

– метод «мозговой штурм» – был предложен исследователем Е.А. Александровым и модифицирован Г.Я. Бушем, его суть заключается в активизации творческого потенциала студентов.

Использование описанных методов позволяет перенести акцент с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студентов, что способствует их максимальной активности, развитию у них гибкости мышления, творческого подхода к деятельности, самостоятельности.

Например, задание по теме «Социально-педагогическая технология работы в сельском социуме»: составить социально-педагогический комплекс (СПК) для работы в социуме. Определить цель, задачи, круг проблем и формы организации работы СПК.

Следующий метод, который мы используем при подготовке будущих социальных

педагогов к профессиональной деятельности в условиях села – деловая игра, воссоздающая и моделирующая работу социального педагога. Цель применения данного метода – выработать у студентов умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, развивать творческое мышление, способности оценивать свою деятельность.

Деловая игра – это имитационная игра, в которой воспроизводится настоящая профессиональная деятельность социального педагога.

Учеными доказано, что деловые игры обеспечивают достижение ряда образовательных целей:

1) стимулирование мотивации и интереса в общеобразовательном плане, в области предмета изучения, в продолжении изучения темы;

2) поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме, например, фактов, системного понимания, взаимосвязи специфической роли со всей системой, последствий в осуществлении конкретных планов;

3) развитие навыков критического мышления и анализа, принятия решения, взаимодействия, коммуникации, конкретных умений;

4) изменение установок, социальных ценностей, восприятия интересов других участников игры;

5) саморазвитие или развитие благодаря другим участникам, осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, потребовавшихся в игре, лидерских качеств.

Игру можно разделить на следующие этапы: подготовительный, вводная часть, игровой, заключительный. На подготовительном этапе студенты изучают возможности использования общих теоретических методов решения ситуационных задач в данной игре, знакомятся с игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры. Во вводной части комплектуются игровые группы,

распределяются роли между участниками. Центральная часть деловой игры – игровой этап. Занятие носит увлекательный, захватывающий характер, потому что разыгрываются ситуации, затрагивающие материал, только что изученный и требующий совершенствования каких-то действий, поступков или применения навыков коррекции межличностных отношений. Не рекомендуется заострять внимание студентов на том, что они участвуют в игре. На заключительном этапе проводится анализ результатов, подводятся итоги игры, при этом нельзя обсуждать актерские данные игроков. При подведении итогов выявляются слабые места в теоретической и практической подготовленности будущих социальных педагогов к профессионально-творческой деятельности.

Например, упражнение по теме «Социально-педагогическая технология работы с дезадаптированными детьми и подростками». Студентам необходимо разбиться по парам. Первый в паре исполняет роль социального педагога, второй – девиантного подростка. Составить диалог, используя методику контактного взаимодействия.

Анализ выполненного упражнения показал, что студенты хорошо справились с заданием и, как оказалось, 75% студентов, исполнивших роль подростка, обсудили с «социальным педагогом» свои личные проблемы: родители запрещают мне встречаться с моими друзьями, посещать клуб по интересам, дружить с парнем и т.д.

Практика использования данного метода показала, что он активизирует и интенсифицирует процесс обучения, достаточно сильно стимулирует мотивы учебной деятельности студентов, дает возможность поупражняться, устранять пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями, учит контролировать эмоции и чувства, позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования и развития творческого потенциала личности будущих социальных педагогов.


Мы пришли к выводу, что использование активных методов обучения создает такую обстановку, когда студенты занимают активную личностную позицию и в полной мере проявляют себя как субъекты учебной деятельности. У них формируется творческое профессиональное мышление, развивается интерес к обучению и к будущей профессиональной деятельности. Овладение студентами знаниями и умениями в результате применения активных методов обеспечивает сближение учебного процесса с будущей профессиональной деятельностью, формирует у будущих социальных педагогов способности действовать в нестандартных и непредвиденных ситуациях.

Важным условием совершенствования подготовки любых специалистов является не только использование активных методов, но и умелое сочетание самых разных методов обучения. Наука доказала, что наилучший результат дают комплексные циклы, которые включают традиционные методы и занятия с привлечением разных видов активных методов. Поэтому, наряду с применением активных методов, мы считаем разумным использование репродуктивных методов в обучении студентов. Потому как определенной последовательности, поэтапности в развитии профессиональной деятельности отрицать нельзя: сначала овладение «азами», ведущими творческими положениями, типовыми способами действий в стандартных, а затем в несколько измененных условиях, далее освоение социально-педагогических технологий и только после этого постепенное вооружение умением ориентироваться в нестандартных ситуациях, т.е. приближение к уровню творчества. Если методы репродуктивного характера предполагают восприятие и запоминание информации, а практическая работа дает возможность студентам отрабатывать умения и навыки, применяя их по образцу ранее усвоенных знаний, то с помощью активных методов в обучение можно включить разного рода

проблемные ситуации, требующие от студентов самостоятельного их разрешения и обеспечивающие тем самым активную поисковую деятельность.

Таким образом, применение активных методов обучения в подготовке будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в условиях села, по нашему мнению, способствует не только получению лучших результатов в процессе вузовской подготовки, так как подготовка в этом случае ориентирована на активизацию познавательной и социальной активности студентов, но и прививает навыки саморазвития.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
 2. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
 3. *Федотова, Г.А.* Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Федотова. – Великий Новгород, 2004.
 4. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 561.
- 

УДК 159.923.2:159.922.7

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л.В. Никитина, Н.Н. Кисапов, О.Ю. Гагарина

Аннотация

В работе на основе результатов экспериментального исследования показано, что отдельные виды отношения подростков к своему «Я» (самоуверенность, саморуководство, самооценочность, самопринятие, отраженное самоотношение, внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению), составляющие в совокупности Я-концепцию личности, зависят от самооценки ими своего физического здоровья, телосложения, физической подготовленности, школьных и спортивных достижений, свойств темперамента – тревожности, экстраверсии, ригидности и активности. С учетом полученных данных выделяются основные направления совершенствования процесса формирования позитивной Я-концепции подростков.

Ключевые слова: подростки, Я-концепция, здоровье, телосложение, физическая подготовленность, школьные и спортивные достижения, тревожность, экстраверсия, ригидность, активность.

Abstract

The following work based on the results of experimental study shows that certain types of teenagers' self-attitude (self-confidence, self-management, self-importance, self-acceptance, reflected self-attitude, inner proneness to conflict and self-reproach) composing in aggregate the concept of self-identity, depend upon their own attitude to their physical state, constitution, physical fitness, school and sports achievements, character peculiarities – anxiety, extraversion, rigidity and activity. Concerning the acquired data we distinguish the main ways of the teenagers' positive self-concept formation.

Index terms: teenagers, self-concept, constitution, physical fitness, school and sports achievements, anxiety, extraversion, rigidity, activity.

Для управления саморазвитием личности в процессе ее воспитания необходимо знание природы тех внутренних движущих сил, которые обуславливают сознательное участие воспитанников в этом процессе.

Движущими силами саморазвития какой-либо системы выступают, по мнению философов, присущие ей противоречия, а также условия возникновения и разрешения этих противоречий. Поэтому к движущим силам саморазвития личности относятся: 1) объективное противоречие; 2) деятельность субъекта, создающая и разрешающая противоречия; 3) объективные и субъективные условия деятельности. Подлинной движущей силой развития личности, источником всякого развития, в том числе и источником развития самой активности, выступает внутреннее противоречие, т.е. столкновение противоположных сил, тенденций в самой личности.

А.Г. Ковалев [2] выделяет четыре группы внутренних противоречий, выступающих в роли движущих сил саморазвития личности:

- противоречия, вызываемые непропорциональностью отдельных сторон личности;
- противоречия между притязаниями и возможностями;
- противоречия в психических формах отражения;
- противоречия несоответствия между природным и приобретенным в личности.

Осознание и переживание личностью этих противоречий выступает необходимой предпосылкой саморазвития личности. Сознательное разрешение этих противоречий осуществляется в предметной деятельности. Актуализируясь в процессе деятельности, эти противоречия одновременно побуждают человека к этой деятельности, выступая как внутренний фактор его саморазвития.

Самовоспитание, благодаря внутренним силам саморазвития, содействует формированию индивидуальности как неповторимого своеобразия отдельных личностных качеств и духовного мира воспитанников в целом, несмотря на сходные условия обучения и воспитания.

Самовоспитание обусловлено уровнем развития самосознания личности. Известно, что высокий уровень развития Я-концепции обуславливает способность к самопознанию, адекватной самооценке соотношения личностных притязаний, жизненных целей и потенциальных способностей, степени соответствия своих качеств и требований общества, и определяет, благодаря этому, характер занимаемой человеком активной жизненной позиции по отношению к себе, своему поведению и деятельности, к личностному самосовершенствованию. «Чем лучше человек может структурно проанализировать собственную личность и наметить способы ее формирования, – пишет К.К. Платонов, – тем с большей индивидуальностью будет формироваться его личность» [6, 111-120].

Поэтому самовоспитание имеет свои характерные особенности для каждого возрастного периода, последовательно выступая в форме приспособления, подражания, самовоспитания [7]. Психологи и педагоги отмечают, что готовность личности к сознательному самовоспитанию наступает лишь в подростковом возрасте, когда, с одной стороны, усиливается интерес подростков к своей личности, с другой, возникает внутреннее побуждение к деятельности по направленному изменению ее отдельных качеств.

Подростковый возраст, по мнению Эриксона, строится вокруг *кризиса идентичности* (чувства индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства). Кризис – поворотный момент в процессе становления индивида, после чего возникает возможность роста. В самом кризисе, когда старые формы и стереотипы поведения не работают, лежит огромный энерге-

тический потенциал изменения и развития, усвоения нового опыта [9].

И.С. Кон [3] считает главным приобретением подросткового возраста – открытие своего внутреннего мира. Выявлено, что уже в 12-13 лет возникает потребность «присмотреться» к себе, к своему поведению, к собственной психической жизни, качествам своей личности, сравнить себя с другими, оценить себя и свои возможности, разобраться в своих чувствах и переживаниях. Внимание главным образом концентрируется на себе, юный человек постоянно озабочен, как он выглядит в глазах других людей.

Размышления о себе, анализ и оценка своих способностей, сравнение себя с другими становятся самостоятельными внутренними процессами. Они уже не довольствуются только оценкой своего поведения, которую дают им другие люди, а пытаются самостоятельно оценить свои поступки. В.А. Сухомлинский в связи с этим писал: «Отрочество и ранняя юность – это возраст интеллектуального, нравственного, общественного самоутверждения личности. В этом возрасте нормальное духовное развитие школьника зависит от того, насколько глубоко происходит его самоутверждение во всех сферах деятельности и отношений в коллективе – в интеллектуальной жизни, в спорте, в труде, в формировании моральных убеждений. Подросток становится настоящим человеком лишь тогда, когда он научается пристально всматриваться не только в окружающий мир, но и в самого себя, когда он стремится познать не только вещи и явления вокруг себя, но и свой внутренний мир, когда силы его души направлены на то, чтобы сделать самого себя лучше, совершеннее» [8, 78].

Внутренними, субъективными факторами развития Я-концепции являются индивидуальные особенности человека как индивида, субъекта деятельности и личности, представленные в образе Я. Осознание и переживание разрыва, противоречия между идеалом и собственным несовершен-

твом, идеальным и реальным «Я», рождают сильную духовную потребность самосовершенствования, самовоспитания [1, 4].

Знание возрастных закономерностей влияния этих факторов на развитие Я-концепции необходимо для оптимизации процессов педагогического управления ее формированием в годы обучения в школе. Между тем эти закономерности являются на сегодняшний день недостаточно исследованными.

В целом, анализ и обобщение научно-методической литературы и педагогической практики свидетельствуют о существовании **противоречия** между необходимостью совершенствования процесса формирования позитивной Я-концепции личности в подростковом возрасте, с одной стороны, и недостаточной изученностью особенностей влияния внутренних субъективных факторов на этот процесс в подростковом возрасте, с другой.

С учетом содержания этого противоречия нами сформулирована **проблема** исследования: *Каково влияние внутренних субъективных факторов на развитие Я-концепции подростков?*

Решение этой проблемы составляет **цель** нашего исследования.

Гипотеза исследования. В основу нашего исследования положена гипотеза о том, что на развитие Я-концепции подростка вследствие усиливающейся обращенности сознания на себя, на свой внутренний мир, начинают оказывать существенное влияние свойства темперамента, состояние его физического здоровья, особенности телосложения, физической подготовленности, результаты его учебной и внеучебной (спортивной) деятельности.

Для достижения цели исследования нами применялся комплекс **методов**, включающий: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, методы психодиагностики, анкетный опрос, методы математической статистики.

Организация исследования. В исследовании приняли участие 58 учащихся 7-8

классов средних общеобразовательных школ №№ 38, 61 г. Чебоксары.

Особенности развития Я-концепции испытуемых определялись с помощью *методики исследования самоотношения (МИС)*, разработанной С.Р. Пантелеевым [5]. Применение этой методики позволяет сравнительно быстро, и в то же время достаточно полно определить особенности образа Я испытуемых. Испытуемым предлагалось ответить на 110 утверждений анкеты, выразив свое согласие или несогласие с каждым из утверждений, характеризующим определенное жизненное проявление отношения к образу Я. На основе полученных данных определялись 9 групп показателей образа Я, оцениваемых по 10-балльной шкале:

1. Открытость.
2. Самоуверенность.
3. Саморуководство.
4. Отраженное самоотношение.
5. Самоценность.
6. Самопринятие.
7. Самопривязанность.
8. Внутренняя конфликтность.
9. Самообвинение.

Одновременно измерялись и оценивались три группы показателей, характеризующих внутренние, субъективные факторы развития Я-концепции.

К *первой* группе относились показатели самооценки испытуемыми своих природных особенностей: здоровья, телосложения и физической подготовленности.

Ко *второй* группе относились показатели самооценки школьных и спортивных достижений.

Показатели первой и второй группы определялись с применением разработанного нами *анкетного опросника* закрытого типа.

К *третьей* группе относились показатели свойств темперамента: тревожности, экстраверсии, ригидности и активности, которые измерялись и оценивались с применением методики «Самооценка свойств темперамента», адаптированной для детей подросткового возраста [10].

Взаимосвязи изучаемых показателей определялись с помощью метода линейного корреляционного анализа. Все расчеты проводились на компьютере в программной оболочке Excel. За граничный критерий достоверности наблюдаемых взаимосвязей принималось значение $P < 0,05$, что является допустимым при исследовании педагогических явлений.

Результаты исследования. Результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 1, свидетельствуют о существенном влиянии особенностей природных особенностей подростков: здоровья, телосложения и физической подготовленности, на отношение подростков к себе.

В частности, установлено, что испытуемые с хорошим состоянием физического здоровья отличаются высокими показателями самооценности ($r = 0,24$).

Удовлетворенность подростков своим телосложением положительно коррелирует с показателями самоуверенности ($r = 0,30$), отраженного самоотношения ($r = 0,25$) и самооценности ($r = - 0,27$). Это говорит о том, что подростки с красивой фигурой более уверены в себе, высоко оценивают себя и считают, что окружающие также высоко оценивают их.

Существенное значение для формирования позитивного отношения подростков к своему «Я» имеет самооценка своей *физической подготовленности*.

К примеру, подростки с высокой самооценкой уровня развития физических качеств отличаются уверенностью в себе ($r = 0,22$), они склонны самостоятельно определять свое поведение и деятельность ($r = 0,31$), они полагают, что окружающие люди оценивают их достаточно высоко ($r = 0,21$). Им присущи высокая самооценка ($r = 0,27$) и принятие себя такими, какие они есть в настоящее время ($r = 0,28$).

Показатели Я-концепции существенно коррелируют с показателями самооценки *школьных и спортивных достижений* подростков (табл. 2). К примеру, достижение хороших результатов в учебной деятельности приводит к росту уверенности подростков в своих силах ($r = - 0,20$). Наряду с этим успешно обучающиеся подростки считают, что окружающие люди (сверстники, учителя, родители и др.) относятся к ним хорошо, в соответствии с их ожиданиями ($r = - 0,29$).

Подростки, достигающие успеха в спортивной деятельности, отличаются уверенностью в себе ($r = - 0,40$), они способ-

Таблица 1

Взаимосвязь показателей Я-концепции с показателями самооценки здоровья, телосложения и физической подготовленности, школьных и спортивных достижений, $n = 58$

Показатели	Здоровье	Телосложение	Физическая подготовленность
Открытость	- 0,14	0,03	- 0,13
Самоуверенность	0,04	0,30**	0,22
Саморуководство	0,09	0,12	0,31**
Отраженное самоотношение	- 0,02	0,25**	0,21
Самоценность	0,24*	0,27**	0,27**
Самопринятие	0,00	0,15	0,28**
Самопривязанность	0,03	- 0,08	0,02
Внутренняя конфликтность	- 0,08	- 0,03	0,13
Самообвинение	- 0,14	0,05	0,05

Примечание: * – $P \leq 0,05$ при $r = 0,25$; ** – $P \leq 0,01$ при $r = 0,33$.

Таблица 2

Взаимосвязь показателей Я-концепции с показателями самооценки школьных и спортивных достижений, n = 58

Показатели	Школьные достижения	Спортивные достижения
Открытость	0,01	0,00
Самоуверенность	0,20	0,40**
Саморуководство	0,04	0,38**
Отраженное самоотношение	0,29**	0,15
Самоценность	0,09	0,18
Самопринятие	- 0,01	0,22
Самопривязанность	- 0,02	0,11
Внутренняя конфликтность	0,00	0,06
Самообвинение	- 0,01	0,05

Примечание: * – $P \leq 0,05$ при $r = 0,25$; ** – $P \leq 0,01$ при $r = 0,33$.

ны принимать себя такими, какие они есть ($r = - 0,22$) и самостоятельно определять направление и содержание своей деятельности и поведения ($r = - 0,38$).

Показатели отношения подростков к себе тесно связаны со свойствами темперамента (табл. 3).

В частности, у подростков с высокой тревожностью наблюдаются низкие показатели саморуководства ($r = - 0,25$), самооценности ($r = - 0,39$). Наряду с этим они отличаются внутренней конфликтностью ($r = 0,25$) и склонностью к самообвинению

($r = 0,32$). Внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению наблюдаются и среди подростков с выраженной экстравертированностью ($r = 0,34$; $r = 0,25$ соответственно).

Показатели отраженного самоотношения положительно коррелируют с ригидностью ($r = 0,27$).

Подростки с высоким уровнем активности отличаются высокими показателями саморуководства ($r = 0,25$), самооценности ($r = 0,25$), и внутренней конфликтности ($r = 0,26$).

Таблица 3

Взаимосвязь показателей Я-концепции подростков со свойствами темперамента, n = 58

Показатели Я-концепции	Свойства темперамента			
	Тревожность	Экстраверсия	Ригидность	Активность
Открытость	-0,03	0,04	0,15	-0,05
Самоуверенность	-0,18	-0,17	-0,02	0,12
Саморуководство	-0,25*	-0,10	0,10	0,25*
Отраженное самоотношение	-0,18	-0,02	0,27*	0,19
Самоценность	-0,39	0,06	0,22	0,25*
Самопринятие	0,03	0,22	0,00	0,17
Самопривязанность	-0,17	0,04	0,03	0,02
Внутренняя конфликтность	0,25*	0,34	0,13	0,26*
Самообвинение	0,32*	0,25*	-0,20	0,04

Примечание: * – $P \leq 0,05$ при $r = 0,25$; ** – $P \leq 0,01$ при $r = 0,33$.

Обобщая результаты экспериментального исследования, можно заключить, что в подростковом возрасте на формирование отношения человека к своему «Я» начинают оказывать существенное влияние такие факторы, как физическое здоровье, особенности телосложения, физическая подготовленность, школьные и спортивные достижения, свойства темперамента (тревожность, экстраверсия, ригидность и активность).

Поэтому одним из направлений совершенствования процесса формирования позитивной Я-концепции в подростковом возрасте выступает вовлечение детей в занятия спортом, что позволит укрепить здоровье, улучшить телосложение, развить физические качества.

Вторым направлением может быть направленное создание ситуаций достижения успеха для каждого подростка при решении задач учебной и спортивной деятельности.

Третьим направлением является учет особенностей влияния свойств темперамента: тревожности, экстраверсии, ригидности и активности, на различные стороны отношений подростков к своему «Я» – саморуководство, самооценку, отраженное самоотношение, внутреннюю конфликтность и склонность к самообвинению.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / Под ред. В.В. Давыдова. – ТТ. 1 и 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с. и 318 с.
5. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М., 1993. – 23 с.
6. Платонов, К.К. Структурное понимание саморегулирования процесса развития личности / К.К. Платонов / Проблемы управления процессом воспитания. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – С. 111-120.
7. Рувинский, Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л.И. Рувинский. – М.: Знание, 1983. – 159 с.
8. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
9. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – М.: Прогресс, 1996. – 341 с.
10. Практические занятия по психологии: учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. Д.Я. Богдановой, И.П. Волкова. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 160 с.

УДК 159.922.8

ИЗУЧЕНИЕ «ОБРАЗА-Я» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

М.С. Поликаркина

Аннотация

Статья посвящена проблеме изучения «Образа-Я» в подростковом возрасте. Рассмотрены теоретические подходы к исследованию категории «Образа-Я» в отечественной психологии, и дан их сравнительный анализ. На основе анализа научно-психологической литературы отмечены факторы, оказывающие влияние на становление «Образа-Я» в подростковом возрасте.

Ключевые слова: «Образ-Я», отечественные теории, подростковый возраст, Я-концепция.

Abstract

The article is devoted to the «Ego-image» studying in juvenile age. Theoretical points of «Ego-image» are considered, and comparative analysis in native psychology is given. On the basis of comparative analysis of scientific literature we singled out factors, influencing the formation of «Ego-image» in juvenile age.

Index terms: «Ego-image», theoretical points, juvenile age, I-concept.

Внутренний мир личности, ее самосознание всегда находились в центре внимания не только философов, ученых, но и писателей и художников. Интерес человека к себе, к своему внутреннему миру издавна являлся предметом особого внимания. В состав «Я» входит все то самое дорогое для человека, расставаясь с которым он как бы утрачивает частицу самого себя. Поведение человека всегда, так или иначе, сочетается с его представлением о себе, «Образ-Я», и с тем, каким он хотел бы быть. И хотя понятие «Я» – одно из старейших философско-психологических понятий, его категориальный статус остается крайне неопределенным. Такие термины, как «самость», «идентичность», «эго» и «Я» употребляются в самых различных значениях. Анализ литературы, посвященной изучению «Образа-Я», показывает, что в современной философской, социологической, психологической и педагогической литературе понятие «Образ-Я» используется многозначно. Данную проблему изучали многие исследователи: С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Г.Е. Залесский, И.И. Чеснокова, Е.А. Климов, А.А. Бодалев, В.В. Столин, Р. Бернс, В.Е. Каган, Т.Б. Карцева, Е.Т. Соколова, В.П. Зинченко, В.С. Мер-

лин, Л.Я. Гозман, Е.Ю. Алешина, И.С. Кон, А.В. Иващенко, Ю.О. Севастьянов, А.Н. Крылов и др. Но мы в нашей статье остановимся лишь на рассмотрении и анализе основных отечественных подходов в изучении «Образа-Я».

Большинство авторов применяют термин «Образ-Я» как один из элементов Я-концепции для обозначения таких явлений, как самосознание, понятие «Я», «ядро личности», «идентичность». Такие авторы, как В.В. Столин и А.А. Бодалев считают термины «Образ-Я» и Я-концепция «синонимичными». По их мнению, они не имеют фиксированных терминологических различий. Чтобы преодолеть неопределенность использования термина и дать ему более точное определение в нашем исследовании, необходимо осознавать, что существуют различные варианты использования понятий «Образ-Я» и Я-концепция.

Описательную сторону Я-концепции часто называют «Образ-Я» или «картина Я», а составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качественным, называют «самооценкой» или «принятием себя». Такое разделение концептуально условно, так как в психологическом плане они неразрывно взаимо-

связаны. «Образ-Я» может возникать как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемого в психологии как Я-реальное. Это «Я» все время меняется. Одновременно «Образ-Я» является Я-идеальным для субъекта, т.е. каким он бы должен стать, чтобы соответствовать социальным нормам и ожиданиям окружающих. Это то, к чему стремится человек, кем он хочет сделаться в будущем. Возможно еще существование и Я-фантастического. В этом случае человек смотрит на себя сквозь призму собственных желаний, не учитывая своих реальных возможностей. Все «Я» уживаются в человеке одновременно. И если одно из «Я» будет преобладать над другими, это может отразиться на его личности. Степень правильности «Образа-Я» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения И.И. Чесноковой. Термином «Образ-Я» мы называем единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции, осуществляемой на основе двух первых процессов. «Образ-Я» может не соответствовать реальности, но самому человеку он всегда кажется адекватным. Различные представления о себе выстраиваются в определенную иерархию, в зависимости от значимости для индивида [18, с.211]. Образ и оценка своего Я предрасполагают индивида к определенному поведению, в связи с чем Я-концепцию рассматривают как совокупность установок индивида, направленных на самого себя.

«Образ-Я» – это не просто представление или понятие личности о самой себе, а социальная установка, отношение личности к себе.

Поэтому в «Образе-Я» можно выделить три компонента [5, 7]:

1) познавательный (когнитивный) – знание себя, самосознание;

2) эмоционально-оценочный – ценностное отношение к себе;

3) поведенческий – особенности регуляции поведения.

В работах Н.И. Непомнящей «Образ-Я» определяется как сторона ценностной личности. Ценность имеет две стороны:

1) значимость для субъекта определенных сторон действительности;

2) представление о себе – «Образ-Я».

«Образ-Я» выделяется в процессе «ролевых» действий субъекта [11, с.49-56]. Содержание «Образа-Я» включает два существенных момента: «Я» как носитель «роли другого» и «Я как источник действий, соответствующих роли». Важным позитивным фактором данной концепции является попытка рассматривать становление «Образа-Я» как целостности. Вторым важным фактором является определение связи «Образа-Я» личности с ее направленностью, связь с ценностными ориентациями. Однако ценностные ориентации рассматриваются только в ментальном аспекте.

Также хотелось бы немного остановиться на подходе М.И. Лисиной и ее сотрудников [9], который базируется на основе категории общения, кроме того, автор утверждает, что представления человека о себе возникают в процессе общения и являются его продуктом. Образ самого себя складывается у ребенка сразу после рождения на основе индивидуального опыта. Подобный подход к пониманию отношения Я-физического к общей Я-концепции человека можно назвать функциональным. Он предполагает существование многих частных аспектов самосознания, в ряду которых находится и телесное Я [9, с.34-56]. Однако специфика Я-физического раскрыта в этом подходе слабее остальных элементов структуры. Как отмечает Т. Шибутани, «поскольку каждое человеческое существо есть органическое целое, существует неоспоримая связь между его телом и его ощущением индивидуальности» [19, с.34-42].

В своей работе М.Б. Богатырева по проблеме «Образа-Я» в отечественной психологии, говорит о том, что «Я» прежде всего,

необходимо рассматривать в рамках изучаемых феноменов самосознания [2, с.73].

В.В. Столин также включает Я-физическое в свою схему «вертикального строения самосознания». В соответствии с тремя видами активности В.В. Столин выделяет три уровня в развитии самосознания: организменный, индивидуальный, личностный [16, с.8].

При анализе различных аспектов проблемы «Я» большое значение имеет принцип единства сознания и деятельности, который наиболее детально разработан в трудах С.Л. Рубинштейна [13]. Согласно С.Л. Рубинштейну, «осознание себя, как и «Я», является результатом развития личности и происходит с развитием самосознания». С.Л. Рубинштейн выделяет содержание человеческого «Я». В него он включает 3 компонента:

1) тело, которым постепенно овладевает человек, и «органы становятся первыми орудиями воздействия на мир»;

2) «внешний облик», в котором отражается склад жизни и стиль деятельности»;

3) «психическая сфера», к которой человек относит способности, особенности характера, темперамента, то есть те свойства личности, которые определяют его поведение, придавая ему своеобразие.

Таким образом, в результате психической деятельности индивида возникает, то или иное образование: чувства, мысли, образ, которые субъект может обозначить как «Я» [13].

Более близкий к С.Л. Рубинштейну взгляд на «Образ-Я» имеет А.В. Петровский [12]. Он рассматривает «Образ-Я», как представление человека о себе, многократно меняющееся в течение всей жизни человека. По мнению А.В. Петровского, у человека не один «Образ-Я», а множество. Все они различны по характеру и ролям, представлены в самосознании человека и окружающих его людей.

Исследования содержания «Образа-Я», проведенные под руководством И.В. Дубровиной, показали, что на границе подросткового

и раннего юношеского возрастов в развитии когнитивного компонента Я-концепции происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на новый, более высокий уровень [3, с.12-21].

В.Ф.Сафин характеризует это существенное различие во взгляде на себя младших и старших подростков следующим образом: подросток ориентирован, прежде всего, на поиск ответа на вопрос о том, «каков он среди других, насколько он похож на них», старший подросток – «каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от других и насколько он похож или близок к своему идеалу» [14, с.69-75].

В теоретическом исследовании И.И. Чесноковой указывается на наличие двух уровней самопознания: низшего – «Я и другой человек» и высшего – «Я и Я». Специфика второго выражается в попытке соотношения своего поведения «с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует» [17, 18].

«Образ-Я» как составляющая самопознания не является статичным образованием. Его изменения происходят вследствие развития личности в ходе онтогенеза и под влиянием субъективно значимых событий, происходящих в любом возрасте. Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «Мы» типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «Мы» полностью.

Т.Б. Карцева изучала динамику системы представлений о себе, результаты исследования показали, что перестройка «Образа-Я» проходит несколько этапов:

- изменение отношения к себе;
- разрушение «Образа-Я» (утрата себя) и дестабилизация личности;
- перестройка «Образа-Я»;
- «обретение себя», изменение личности и оптимизация психического состояния [12, с.5-8].

Таким образом, на основании анализа отечественных вышеизложенных подходов

к изучению «Образа-Я», данное понимание и структуру термина «Образ-Я» представим в табл. 1.

Обобщив исследования ученых изучающих данную проблему, хотелось бы представить вашему вниманию некоторые предварительные выводы относительно содержательной характеристики «Образа-Я» в подростковом возрасте:

1. Основываясь на подходе И.И. Чесноковой, термином «Образ-Я» мы называем единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции, осуществляемой на основе двух первых процессов. Хотелось бы предложить свое определение понятия «Образ-Я» – это динамичное образование личности, которое включает в себя единство познава-

Таблица 1

Контент-анализ понятия и структуры «Образа-Я»

Авторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Барышникова И.В.				•						•						
Богатырева М.Б.					•									•		
Гаджиева Н.М.		•											•			
Григорьева М.Н.				•									•			
Зинченко В.П.	•															
Зубова Л.В.				•									•			
Карцева Т.Б.	•					•										
Кон И.С.	•			•	•		•	•		•		•				
Крылов А.Н.										•						
Лисина М.И.											•		•			
Мальшева С.В.	•						•									
Непомнящая Н.И.															•	
Никитина Н.Н.		•											•			
Розенберг М.										•	•	•				
Соколова Е.Т.						•	•				•		•			
Сpirкин А.Г.				•						•						
Столин В.В.						•				•						
Столяренко Л.Д.	•				•											
Чеснокова И.И.										•						•
Шильштейн Е.С.									•	•						
Щеголева Т.М.				•						•						
Якобсон С.Г.			•						•	•						
1. Представление о себе						9. Регуляторный компонент										
2. Система представлений						10. Познавательный компонент, общение										
3. Реальное Я, идеальное Я и др.						11. Эмоциональный компонент										
4. Ядро личности						12. Поведенческий компонент										
5. Самосознание						13. Я-концепция										
6. Самоотношение						14. Интеграция сознания, предсознания, подсознания, сверхсознания										
7. Самооценка						15. Сторона ценностной личности										
8. Социальная установка						16. Единство самосознания и самопознания										

тельного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов, формирующих Я-концепцию личности в целом.

2. Именно в подростковом возрасте активно формируется самосознание, вырабатывается собственная и независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир.

3. В этот период происходит соответствие физического развития ребенка стандартам, принятым в группе его сверстников, становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе.

4. На уровне социального индивида активность человека подчинена принадлежности к общности. Она регулируется нормами, правилами, обычаями, уставами. «Образ-Я» облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей за счет формирования в нем системы самоидентичностей: половой, возрастной, социально-психологической [18, с.209].

5. Как уже говорилось выше, под «Образом-Я» (в частности, под Я-физическим) принято понимать описательный компонент Я-концепции, как системы всех представлений индивида о себе. Две других составляющих представляют собой самооценку, или аффективный компонент Я-концепции, и поведенческие реакции, или ее динамический компонент. Эти три составляющих самосознания имеют относительно независимую логику развития, однако в своем реальном функционировании обнаруживают тесную взаимосвязь.

6. В подростковом возрасте самооценка внешности приобретает особое значение. Огромную роль наряду с оценками значимых других, теперь это главным образом сверстники и учителя, здесь играет ориентация на принятые в обществе стереотипные образы маскулинности или феминности.

7. В «Образе-Я» акцент сделан на внутренней картине личности, на классификации различных образов самого себя, то

есть «Образ-Я» трактуется и как целостный образ, и как совокупность множественных образов.

8. Потребность разобраться в собственном поведении, оценить его с точки зрения соответствия или несоответствия внешним требованиям реализуется у подростка в процессе самоанализа. Обычно он возникает, как реакция на неудовлетворенность собственными психологическими особенностями.

9. Телесный «Образ-Я» является устойчивым образованием, формирование которого в определенном смысле завершается на ранних стадиях онтогенеза. Понятие «схема тела» не тождественно понятию «образ тела»: если первая определяется работой проприоцепции, то образ тела следует рассматривать, как результат осознанного или неосознанного психического отражения [19, с.142].

10. Прослеживается связь «Образы-Я» с саморегуляцией, самооценкой, самоактуализацией, самосознанием, самоотношением, субъективным опытом. То есть с психическими процессами, состояниями, явлениями, нейрофизиологическими процессами правого полушария (связь с формированием «Образы-Я») и левого полушария (локализация центров речи, следовательно, центров самосознания, непосредственно связанного с когнитивным процессом, объектом которого является сам субъект).

11. В «Образе-Я» акцент сделан на внутренней картине личности, на классификации различных образов самого себя, гармонично сочетающихся и дополняющих единый образ самого себя или болезненно раскалывающих личность, то есть «Образ-Я» трактуется и как целостный образ, и как совокупность множественных образов.

Литература

1. Барышникова, И.В. Интегративный подход к исследованиям Я-концепции личности в отечественной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 26 с.

2. *Богатырева, М.Б.* Особенности временной перспективы «Образа-Я» подростков, проживающих в семье и вне ее / М.Б. Богатырева. – С. 70-79.
3. *Дубровина, И.В.* Школьная психологическая служба. – М.: Педагогика, 1991. – С. 10-31.
4. *Зубова, Л.В.* Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.11. – М., 1997. – 212 с.
5. *Карцева, Т.Б.* Изменения образа Я в ситуациях жизненных перемен: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989.
6. *Кон, И.С.* Категория «Я» в психологии // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2, № 3.
7. *Крылов, А.Н.* «Образ Я» как фактор развития личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 141 с.
8. *Леонтьев, А.Н.* Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-14.
9. *Лисина, М.И., Галигузова, Л.Н.* Становление потребностей детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980. – 264 с.
10. *Малышева, С.В.* «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.
11. *Непомнящая, Н.И.* Методология целостного исследования в психологии. – М., 1985.
12. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив: Над чем работают и спорят философы. – М.: Политиздат, 1982. – 250 с.
13. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 343 с.
14. *Сафин, В.Ф.* Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 69-75.
15. *Соколова, В.Н., Юзефович, Г.Я.* Отцы и дети в меняющемся мире. – М., 1991.
16. *Столин, В.В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: автореф. ... докт. психол. наук. – М., 1985.
17. *Чеснокова, И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 142 с.
18. *Чеснокова, И.И.* Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 209-225.
19. *Шибутани, Т.* Социальная психология. – М.: Феникс, 2002.



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 159.9

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Чердымова

Аннотация

В условиях изменившейся парадигмы образования необходимо не просто совершенствовать систему экологического обучения, но и учитывать интенсивное влияние на эту систему инновационных процессов. Применение новых информационных технологий дает возможность студенту самостоятельно добывать и критически осмысливать новые знания, рассматривая преподавателя только как один из источников информации.

Ключевые слова: информационные технологии, экологическое образование, экологическое сознание.

Abstract

In the conditions of the changed paradigm of formation it is necessary to improve not simply system of ecological training, but also to consider intensive influence on this system of innovative processes. Application of a new information technology gives the chance to the student to extract independently and critically to comprehend new knowledge, considering the teacher only as one of information sources.

Index terms: an information technology, ecological formation, ecological consciousness.

Для формирования в обществе экологической культуры в качестве осознанной личностью и обществом необходимости ответственно относиться к природе и окружающей среде, к собственному здоровью и здоровью других людей, в соответствии с правовыми и нравственными нормами, принятыми в обществе и формируемыми целенаправленно в течение жизни и деятельности поколений, в образовательных учреждениях Российской Федерации осуществляется экологическое воспитание и обучение, как неотъемлемая составляющая системы образования. Для подготовки квалифицированных специалистов с высоким интеллектуальным и культурным уровнем, имеющих научные знания об основах устойчивого развития, о правах и обязанностях граждан в отношении окружающей природной среды, способных оценить уровень воздействия хозяйственной деятельности на природу

и здоровье человека, а также обеспечить соблюдение стандартов, правил и нормативов, установленных в сфере охраны окружающей природной среды, природопользования и обеспечения экологической безопасности, высшие учебные заведения обеспечивают экологоориентированную подготовку специалистов путем: формирования у студентов экологического сознания, трансформируемого в профессиональной деятельности в навыки и умения по организации экологического образования и просвещения людей; вовлечения в практическую природоохранную деятельность; развития представлений о технико-экономических, организационно-правовых, информационных и иных возможностях и путях решения экологических проблем [1].

В условиях перехода России на модель устойчивого развития экологическое просвещение, экологическая информированность, экологическое образование и

воспитание населения приобретают приоритетное значение. Деформация системы экологических отношений, дефицит ответственности перед будущим являются одним из истоков кризисной экологической ситуации. У выпускников школ, вузов, как и у населения в целом, преобладает потребительский подход к природе; низок уровень восприятия экологических проблем как лично значимых; не развита потребность практического участия в реальной работе по изучению и улучшению среды, окружающей человека непосредственно. Это означает, что экологонравственная проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний деятельности человека на Земле, она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с нею. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологического сознания, экологического отношения и экологического поведения, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

На наш взгляд, исследуя экологические знания, экологические отношения, экологические установки и экологическую направленность личности можно определить уровень развития экологического сознания личности в целом. Мы провели исследование уровня развития экологического сознания и его структурных компонентов у студентов 1, 3, 5 курсов гуманитарных факультетов. Результаты высокого уровня развития между такими структурными компонентами как «экологические знания», «экологическая установка», «экологическое намерение» и «экологическое отношение» распределены следующим образом: 39%, 31%, 21% и 10% соответственно. Как мы видим, доминирует в данном случае – «экологические знания», что свидетельствует о достаточно хороших результатах процесса познания окружающей природной

среды. Среди первокурсников 31% проявляет готовность, предрасположенность к восприятию будущих событий и позитивно направленным действиям в природной среде. Если сравнивать результаты студентов 3 и 1 курса, то мы увидим незначительное снижение показателей. Так, у студентов 1 курса высокий уровень развития экологического сознания выявлен у 25%, тогда как у студентов 3 курса высокий уровень выявлен уже у 21%. Значительное расхождение наблюдается и в показателях низкого уровня развития экологического сознания: студенты 1 курса – 36%, студенты 3 курса – 44%. Такое снижение показателей можно объяснить снижением результатов по таким структурным компонентам экологического сознания как: «экологические знания» – 30% и «экологическое намерение» – 15%. На 9% наблюдается расхождение в показателе «экологические знания», т.е. на 9% меньше студентов включают оценку результатов процесса познания окружающей природной среды, отражая их в экологическом сознании в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, принципов, законов, закономерностей и т.д. И на 6% студентов меньше сознательно стремятся завершить экологическое действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого положительного результата. Мотивационная основа экологической деятельности, связанная с осознанным выбором определенной экологической цели снижается, особенно в условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий. Таким образом, только 15% студентов 3 курса сознательно стремятся завершить экологическое действие, соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата. У студентов 5 курса выявлено преобладание высокого уровня развития структурного компонента экологического сознания «экологическая установка» – 38%. Данные студенты обладают достаточно устойчивым

целенаправленным характером протекания экологической деятельности в природной среде. Высокий уровень развития экологического отношения выявлен только у 3% пятикурсников. Экологическое намерение, высокий уровень развития, выявлен у 18% студентов, практически такой же низкий, как и у студентов 3 курса.

Актуализация экологического образования всех слоев населения является важнейшей государственной задачей, которая служит не только укреплению национальной безопасности страны, но и обеспечивает решение долгосрочных общественных и государственных проблем. Одна из главных составляющих устойчивого развития – экологизация общественного сознания. Основным условием формирования такого мировоззрения является образование, просвещение людей всех возрастных, социальных и профессиональных категорий, во всех сферах жизнедеятельности, т.е. экологическое сознание каждого человека и общества в целом. Цель системы экологического образования – развитие экологического сознания личности как совокупность знаний, отношений, установок, намерений; в формировании у них экологической культуры; готовности к активной природоохранной деятельности.

Выпускник вуза выходит в жизнь, требующую изобретательности, творческого подхода к делу, поэтому необходима организация обучения творчеству, создание эффективных методик развития творческого мышления, творческих способностей, творческого потенциала, индивидуальных способностей, уникальных черт личности и формирование на этой основе индивидуального педагогического стиля деятельности, неповторимой педагогической технологии.

Современные экологические образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям, умениям, определенным нормам поведения в природе. Очевидно, что содержание

стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Экологическое образование как результат может рассматриваться в двух значениях: Первое – образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и фиксированный в форме экологического образовательного стандарта. Второе значение существования результата экологического образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой экологической ситуации. Результатом образования в этом плане является экологическая компетентность, которая может быть общей и профессионально-содержательной.

Профессиональное педагогическое самосовершенствование студентов в контексте экологического образования, как одно из условий непрерывного экологического образования, представляет собой сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития [2, 3, 6, 8].

Уровень сегодняшнего экологического образования катастрофически отстаёт от требования времени. Узость экологической компетентности порождает ограниченность и узость мировоззрения. Система обучения, в том числе и экологического, базируется на трех основных факторах: 1. Базовых законах дидактики Я.А. Каменского, которые практически не меняются в течение столетий. Эти положения дидактики действуют и в новой информационной среде обучения. 2. Действующей среде обучения, которая состоит из элементов, принципиально определяющих процесс обучения, где основ-

ными элементами среды являются преподаватель, студент, книга и персональный компьютер, как индивидуальное средство обучения. 3. Технологиях обучений, которые постоянно совершенствуются, но в их основе лежат базовые положения дидактики и та среда обучения, в которой они действуют.

Мы разработали УМК по курсам «Экологическая психология», «Региональный аспект в экологическом образовании школьников» на естественно-географическом факультете СГПУ, на социологическом факультете ПГСГА, предусматривающий не только указание на объем изучаемого содержания курса, на уровень его усвоения, задания для контроля и коррекции усвоения знаний и умений (тесты, практические и самостоятельные работы). УМК включает работу с информационными образовательными технологиями: целевую программу действий студента; рекомендации преподавателя по ее успешной реализации; блок аннотированного информационного каталога сайтов сети ИНТЕРНЕТ по каждой теме курса, темы творческих исследований и их направления. Подобная программа действий обеспечивает индивидуализацию обучения студента с использованием ИКТ, по темпам усвоения, уровню самостоятельности, методам и способам учения, способам контроля и самоконтроля – по овладению ключевыми компетенциями курсов экологического блока. Кроме того, студент получает от преподавателя советы, как рационально действовать, если работает самостоятельно, учится самоконтролю с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала. Чтобы процесс индивидуальной работы студента с новыми информационными технологиями был плодотворным, мы провели семинар для студентов 1-2 курсов ЕГФ по методике подготовки презентаций по программе POWER POINT, что было ими использовано в процессе работы над собственными заданиями. Проведен конкурс на лучшую презентацию по экологической психологии

и региональному аспекту в экологическом образовании школьников. Были разработаны презентации по всем средам обитания живых организмов, закономерностям существования надорганизменных систем, истории развития и становления экологии как науки и другие. Студенты 5 курса ЕГФ, отделение «Химия», смогли представить викторины по Самарской области, разработали целый цикл игр: «Своя игра», «Флора, фауна Самарской области», «Биоиндикация», «Эрудитор» и другие с активными формами обучения в электронном виде. Студентам оказывается техническая и методическая помощь в написании рефератов, квалификационных работ и подготовке их презентаций. В течение учебного года подготовлено 17 презентаций по лекционному курсу «Экологическая психология» силами студентов. Привычные записи лекций, переведенные в электронную форму и записанные на компакт-диск, становятся тем самым материалом нового поколения, который мы внедряем в текущем учебном году. Здесь стоит выделить основные принципы обучения: переход от передачи готовых знаний к формированию навыков непрерывного самообразования, а также использование инновационных форм подачи материала.

Активность и самостоятельность студента, индивидуализированный темп работы, самоконтроль и контроль со стороны преподавателя помогают решить и другую проблему – посещаемость занятий студентами. Отсутствие на лекциях – безусловно, отрицательно влияет на качество образования. В этом случае выходом из такой ситуации может быть самообразование студентов с использованием электронных лекций. Во-первых, они составлены самим преподавателем и адаптированы на определенный уровень студентов. Во-вторых, электронные лекции позволяют повторить изученный материал или уточнить какие-либо моменты, которые были выпущены студентами во время лекции. Как показывает практика, обращение студентов к элект-

ронным лекциям значительно повышает качество экологического образования.

На наш взгляд, для проведения лекций по экологической психологии незаменимыми являются компьютерные презентации. С одной стороны, студентам очень интересно, когда лекция, читаемая преподавателем, иллюстрируется при помощи компьютерных технологий (можно создать такую презентацию, которая будет четко соответствовать содержанию лекции, а можно и показать лишь некоторые фрагменты: фотографии учёных-экологов, экологических психологов, психологов, основные теоретические выдержки лекции и так далее).

В текущем году все лекции читаются с применением ИКТ. Компьютерные презентации, изучение учебного материала с использованием статей на сайтах в ИНТЕРНЕТЕ, компьютерные тесты для промежуточной или итоговой аттестации студентов – вот неполный перечень возможностей ИКТ, которые мы практикуем в своей работе.

Безусловно, это неполный перечень применения мультимедийных технологий в профессиональном самосовершенствовании студентов в контексте изучения экологической психологии. В любом случае используемая ИКТ технология должна быть хорошо продумана и соответствовать целям и содержанию занятий по экологической психологии. С другой стороны, такая работа способствует развитию познавательного интереса к изучению экологической психологии, а также формированию творческого и исследовательского подхода при создании компьютерных презентаций. ИК технологии достаточно интересны, но для их внедрения в учебный процесс необходимо соответствующее оборудование и компьютерное оснащение, мечтой остается приобретение интерактивной доски.

Цифровые образовательные ресурсы – это не только текст в электронной форме. Это иллюстрации, набор которых превышает по полноте и качеству предлагаемые

в учебниках, а тем более в лекциях. Мы смогли подготовить презентации по виртуальным экскурсиям в Ботанический сад, станцию юннатов, Воронежские озера – как памятник природы. Этот материал ценен и тем, что фиксирует исторический момент развития биоценоза, с помощью которых можно провести научный эксперимент, недоступный с использованием стандартного оборудования. В отчетах представлены карты, схемы, фотографии и рисунки, возможности которых значительно превышают возможности статичных изображений, – все это является ярким примером использования цифровых образовательных ресурсов в организации учебного процесса студентов. Студенты нередко обращаются при подготовке творческих работ в «Единую коллекцию Цифровых Образовательных Ресурсов» (<http://schoolcollection.edu.ru/>), созданной в рамках проекта «Информатизация системы образования», реализуемого Национальным фондом подготовки кадров (<http://www.ntf.ru/>) по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации. Единая Коллекция уже сейчас содержит множество материалов по разным предметам. Она дает и методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов в педагогической практике, предоставляет доступ к необходимым для работы программным средствам, а также обладает удобным структурированным каталогом, системой поиска, в значительной степени облегчающей подбор методических материалов к презентации, реферированию, творческому индивидуальному заданию [4, 5, 7, 8].

Современному преподавателю предоставляются самые широкие возможности для того, чтобы разумно сочетать традиционные лекции, семинары коллоквиумы с учебно-методическими материалами нового поколения – ИК технологиями. Мы убедились в несомненных достоинствах программы Microsoft Power Point. Это высокая степень наглядности, научности и доступности; минимальные временные

затраты; простота работы с программным обеспечением.

Таким образом, информационно-коммуникативные технологии являются неотъемлемой частью современного обучения в высших учебных заведениях и вносят серьёзный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения и формированию ключевых профессиональных компетенций студента. Преобразуется, прежде всего, деятельность субъектов образования – учителя и ученика, преподавателя и студента. Им приходится строить принципиально новые отношения, осваивать новые формы деятельности в связи с изменением средств учебной работы и специфической перестройкой ее содержания.

Литература

1. *Грачев В.А., Ахметханов С.М. и др.* Федеральный проект закона Российской Федерации Об экологической культуре, 2008.
2. Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. Труды Международного симпозиума. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 112 с.
3. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Мн.: Тетра Систем, 2002. – 544 с.
4. *Раковский, Х.В.* Методологическая парадигма исследований Болонского процесса. Материалы Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании», июнь 2005, Варна. Днепропетровск: Изд-во Днепропетровск «Пороги», 2005. – С. 220-223.
5. Стратегическое управление и институциональные исследования в высшем образовании. Материалы Первой Международной конференции, Москва, 3–4 декабря 2002 / Под ред. Е.А. Князева. – Казань: Физтех Пресс, 2003. – 336 с.
6. Управление в социальных и экономических системах: Материалы XVI Международной научно-практической конференции (16–17 июня 2007 г., г. Минск / Редкол.: Н.В. Суша и др.; Минский ин-т управления. – Минск: Изд-во МИУ, 2007. – 444 с.
7. *Хуторской А.В.* Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003.
8. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66-70.

УДК 377.5

СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.У. Матушанский, М.Б. Зотова

Аннотация

В статье рассматривается проблема качества обучения в ссуз, раскрыты основные этапы процесса обеспечения качества обучения, построена структурно-функциональная модель данного процесса, проанализирован опыт деятельности ряда ссуз, на основе чего сделан ряд выводов. Выявлено содержание педагогической деятельности по реализации системы обеспечения качества заочной формы обучения в ссуз.

Ключевые слова: качество обучения, заочная форма обучения, система обеспечения качества обучения.

Abstract

In article the problem of quality of training in cсуз is considered, the basic stages of process of maintenance of quality of training are opened, the structurally functional model of the given process is constructed, experience of activity of a number cсуз on the basis of what a number of conclusions is made is analysed. The maintenance of pedagogical activity on realisation of system of maintenance of quality of a correspondence mode of study in cсуз is revealed.

Index terms: quality of training, a correspondence mode of study, system of maintenance of quality of training.

Ежегодно ряды специалистов среднего звена пополняются тысячами выпускников, получивших образование без отрыва от производства. Такие выпускники – более зрелые специалисты, уже имеющие опыт трудового общения в коллективе; знания ими приобретались целенаправленно, с учетом их практической значимости; у них сложились определенные навыки самоподготовки, необходимые на всех этапах трудовой деятельности.

Отличительной чертой заочной формы обучения является меньший объем аудиторных занятий и большой объем самостоятельной работы, дифференцированный исходный уровень профессиональной подготовки студентов, опосредованность взаимосвязи преподавателей и студентов, сессионная форма организации учебных занятий.

Организация учебного процесса на заочном отделении ссуза предполагает реализацию не только компонентов педагогического процесса (цели, содержания, методов, организационных форм и средств обучения) но и создание определенной педагогической системы обеспечения ка-

чества обучения, предназначение которой состоит в интеграции усилий и ресурсов учебного заведения.

Эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости учебного процесса в образовательном заведении. Но если эффективность, как правило, рассматривается в аспекте экономической или экономико-управленческой категории, то понятие «качество», включающее в себя наряду с экономическими социальными познавательными и культурными компоненты обучения, воспринимается как универсальная интегративная характеристика учебного процесса и ее результатов. В настоящее время исследование проблемы качества обучения является особенно актуальным и в отечественной, и в зарубежной науке в силу ряда причин. Среди них, по нашему мнению следует особо выделить: разрушение единого образовательного пространства, утрату государственной монополии на принятие решений в сфере образовательных услуг и, кроме того, бурное развитие такой отрасли как менеджмент

в образовании [1]. Современное значение термина «качества обучения» всеобъемлюще, многокомпонентно и междисциплинарно, целесообразно исходить из методологических позиций современной доктрины обучения, являющейся системным изложением основных закономерностей, целей, принципов и тенденций организации, функционирования и развития учебного процесса на основе принятых обществом идеалов, механизмов и условий их существования. Под качеством обучения мы понимаем соответствие основных свойств и характеристик, целей, содержания, процесса, условий

и результатов процесса обучения студентов ссуз актуальным и перспективным требованиям государства, работодателей к специалистам среднего звена, а также потребностям обучающихся и общечеловеческим нормам морали.

Обеспечение высокого качества обучения, определяющее ценностно-мотивационный, организационный, структурный, содержательный аспекты образования, в настоящее время является первоочередной задачей образовательной политики в России, выступая гарантом повышения качества жизнедеятельности общества.

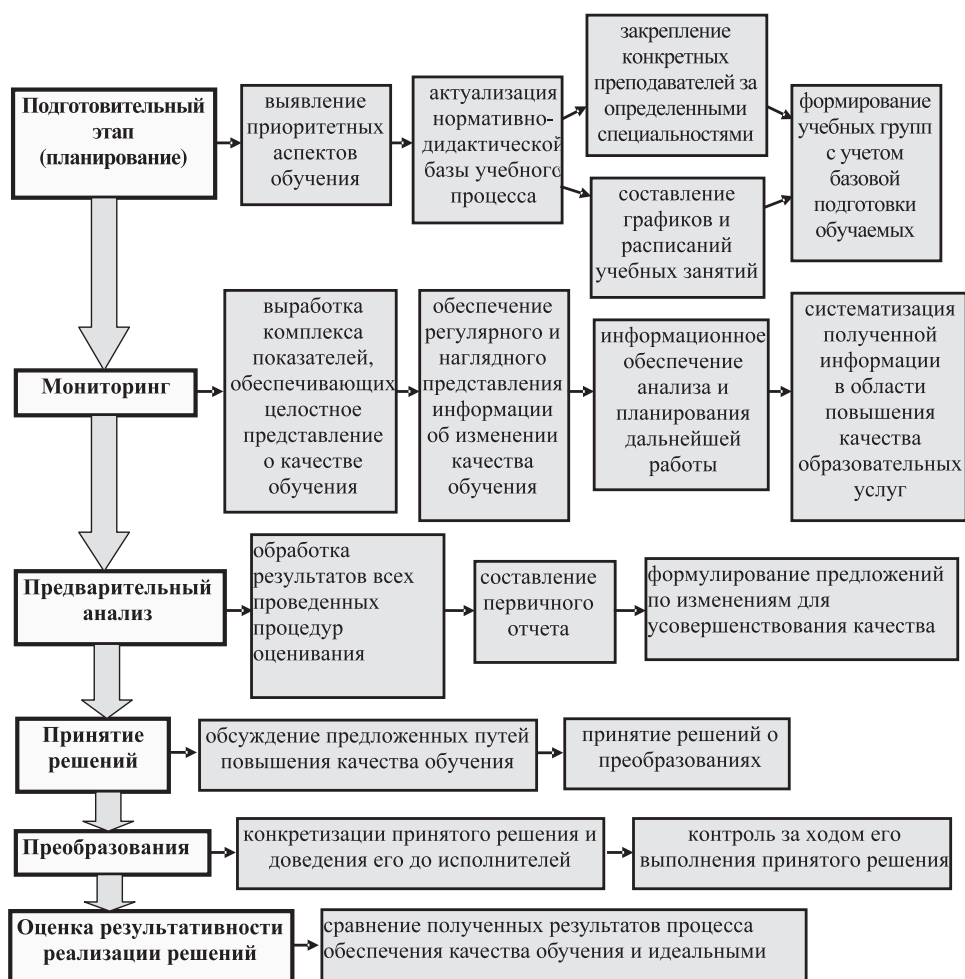


Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса обеспечения качества обучения в учебных заведениях системы профессионального образования

Процесс обеспечения качества обучения предполагает определенную структуру, в который можно выделить подготовительный этап, мониторинг, предварительный анализ, принятие решений, преобразования, оценка результативности реализации решений (см. рис. 1).

Все вышеперечисленные этапы составляют завершённый цикл процесса обеспечения качества обучения в учебных заведениях системы профессионального образования, который определенным образом повторяется в зависимости от множества факторов (уровень развития материальной базы учебного заведения, получаемой студентами специальности, изменений на рынке рабочей силы и др.). При этом новый цикл процесса обеспечения качества обучения по своей структуре будет идентичен предыдущему и будет включать основные направления работ на разных этапах процесса обеспечения качества обучения, однако содержание этапов нового цикла будет существенно различаться с предыдущим.

В настоящее время система среднего профессионального образования располагает достаточно большим опытом обеспечения качества обучения, который свидетельствует о различном уровне решения данной проблемы. Несмотря на то, что обеспечение качества обучения не ставилось в ссуз в качестве практической цели, можно говорить о реализации различных процедур обеспечения качества в учебно-воспитательном процессе учебных заведениях данного уровня.

Обеспечение качества обучения занимает особое место в образовательном процессе любого ссуз, являясь необходимым элементом подготовки студентов. Включение студентов и педагогов в различные виды контроля качества, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование материально-технической базы учебного заведения, развитие социального партнерства и т.д., все это способствует обеспечению качества обучения [2].

При этом нужно отметить, что основные усилия в области обеспечения качества обучения в ссуз направлены на стремление к повышению объективности контроля качества, чему способствует все более широкое использование методов контроля качества обучения. В силу этого в теории и практике СПО идут активные поиски путей реализации новых форм начального, промежуточного и итогового контроля обеспечения качества обучения.

Анализ деятельности ряда ссуз (Тюменский Западно-Сибирский колледж, Пермский авиационный техникум, Профессиональный колледж № 19 г. Казани и др.) позволил сделать следующие выводы:

Во-первых, как в нормативной, так и в инновационной практике техникумов и колледжей данный вопрос представлен недостаточно полно, фрагментарно. Отсутствием системности и комплексности в обеспечении качества обучения на всех уровнях управления – от федерального до уровня ССУЗ и конкретного преподавателя.

Во-вторых, в инновационной практике нарабатан опыт мониторинга качества педагогической деятельности преподавателей по основным видам их деятельности – обучающей и методической. Используются при этом разнообразные формы оценки – посещения занятий, проведение конкурсов преподавателей, опросы студентов и коллег по работе, проведение научно-методических семинаров и др. В системе среднего профессионального образования, так же как и на других уровнях образования, идет процесс формирования новых подходов к контролю качества подготовки специалистов, связанных с применением тестов, рейтинговой системы, междисциплинарных экзаменов и так далее. Однако этот вопрос сдерживается неразработанностью ключевых, базовых понятий (качество подготовки специалистов среднего звена, критерии качества подготовки, технология контроля качества подготовки и другое). Мониторинг качества экономической подготовки специалистов по-прежнему ограничивается кон-

тролем только знаний, умений и навыков. Недостаточное внимание в исследованиях и опыте уделяется мониторингу личностных качеств специалиста, его базисных квалификаций.

В-третьих, наблюдается большой разницей вариативности в определении критериев и показателей оценки качества педагогической деятельности, отсутствие системности и обоснованности их выбора. Основная причина этого состоит в том, что у практиков нет ясных представлений о структуре педагогической деятельности, о ее основных составляющих, а значит, нет и надежной основы для отбора критериев и показателей оценки качества педагогической деятельности.

В связи с этим необходимость создания системы обеспечения качества заочной формы обучения в учреждении среднего

профессионального образования диктуется рядом обстоятельств. Данная система дает представление о целостном содержании процесса обеспечения качества обучения в ссузе, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Разработка такой системы позволяет объединить информацию о различных сторонах подготовки студентов при заочной форме обучения, рассредоточенных в разных структурных подсистемах, и тем самым создает возможности для систематизации процесса обеспечения качества обучения, исключения дублирования, выявления недостающих элементов и т.д.

Система обеспечения качества заочной формы обучения – совокупность организационных структур, мероприятий, методов, измерений, показателей и объектов контроля, взаимодействующих между собой,

Таблица 1

Содержание педагогической деятельности по реализации системы обеспечения качества заочной формы обучения в ссуз

Элемент системы обеспечения качества обучения	Содержание педагогической деятельности по реализации данного элемента
I. Деятельность руководства в системе обеспечения качества	Выработка стратегии, политики и цели в области качества, планирование и развитие системы обеспечения качества, распределение ответственности и полномочий среди администрации и сотрудников заочного отделения образовательного учреждения, организация подготовки к лицензированию, аттестации и др.
II. Документация системы качества	Разработка ряда документов: заявления о политике и целях в области качества обучения; руководства по качеству обучения на заочном отделении; информационной карты процессов и др.
III. Менеджмент основных процессов системы обеспечения качества заочного обучения	Мониторинг результатов деятельности заочного отделения; взаимодействие со всеми группами потребителей; оценка и анализ их удовлетворенности потребителей; разработка и реализация мероприятий по улучшению имиджа ссуза
IV. Менеджмент ресурсов и обеспечивающих процессов	Поддержка в рабочем состоянии кадровых, финансовых ресурсов, материально-технической и учебно-методической базы ссуз и т.д.
V. Деятельность заочного отделения ссуза по измерению, анализу и улучшению	Построение в рамках системы обеспечения качества заочной формы обучения в ссуз действенной подсистемы измерений, сбора и анализа информации обо всех процессах и аспектах деятельности заочного отделения и его взаимоотношениях с «внешней средой».
VI. Информирование общества	Публикация беспристрастной и объективной информации (количественную и качественную) о предлагаемых программах и сертификатах

отражающих степень соответствия образовательной деятельности и оказываемых услуг потребностям общества, способствующих повышению уровня подготовки специалистов.

Система обеспечения качества заочной формы обучения включает шесть взаимосвязанных и взаимодействующих групп рекомендаций и требований (элементов) к различным аспектам деятельности учреждений среднего профессионального образования, которые отражены в соответствующих разделах руководства по качеству обучения.

Изучая систему обеспечения качества заочной формы обучения в учреждениях среднего профессионального образования как сложную многоуровневую систему, мы выделили в ней основные элементы и рассмотрели содержание педагогической деятельности по их реализации (см. табл. 1).

Работа по созданию системы обеспечения качества заочной формы обучения – это непрерывный процесс, начинающийся с построения в учреждениях среднего профессионального образования эффективной контрольно-оценочной системы и системы мониторинга на фоне постепенного внедрения в сознание кадрового состава философии качества, наведения порядка, улучшения организации работ, сокращения цикла освоения новых технологий обучения и контроля.

Деятельность по формированию системы обеспечения качества заочного обучения в ссузе может быть успешной только при активном участии и совместной работе в этом процессе высшего руководства, среднего звена, исполнительного персонала и преподавателей, что позволяет осуществлять дальнейшее совершенствование этой системы.

Такая система, основываясь на процессном подходе к управлению, позволяет добиваться постоянного совершенствования процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, достигать современного уровня их знаний посредством обеспечения качества самого образовательного процесса, а также более эффективно использовать имеющийся кадровый, материально-технический, информационный и финансовый потенциал образовательного учреждения.

Однако процесс создания таких систем на заочных отделениях ссуз идет крайне медленно на фоне быстро развивающегося рынка труда и образовательных услуг. Проблемами, сдерживающими внедрение системы обеспечения качества, являются: отсутствие единого методического подхода к ее созданию, двойственность организационной структуры, интенсивная самоизоляция сотрудников и подразделений, дефицит квалифицированных специалистов-разработчиков, недостаток финансовых средств и знаний в области теории управления качеством и недооценка практической отдачи от внедрения систем менеджмента качества, что требует реализации дополнительных усилий в данной области.

Литература

1. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под. ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 14-16.
2. Матушанский Г.У., Таратонова Е.Е., Бакеева Р.Ф. Управление качеством дополнительного профессионального образования: Учеб. пособие / Г.У. Матушанский, Е.Е. Таратонова, Р.Ф. Бакеева. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2008. – С. 73.

УДК 371.215

РАБОТА АДМИНИСТРАЦИИ С УЧИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.М. Хайдарова, В.П. Ковалев

Аннотация

В статье рассматривается роль деятельности администрации общеобразовательной школы с учителями в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. Раскрыты сущность, содержание управленческой культуры руководителей школы и определены показатели эффективности работы администрации школы с учителями.

Ключевые слова: работа администрации общеобразовательной школы с учителями, эффективность учебно-воспитательного процесса, управленческая культура руководителей школы.

Abstract

The role of activity of administration activity of a comprehensive school with teachers in effective increase of teaching and educational process has been considered in the article. The essence and the contents of administrative culture of school heads have been opened and the indicators of an overall performance of school administration of school with teachers have been defined.

Index terms: administration work of a comprehensive school with teachers, efficiency of teaching and educational process, administrative culture of school heads.

Многообразие инновационных изменений, происходящих сегодня в учреждениях системы образования, нуждается в серьезном научно-методическом обеспечении, что требует и от педагогов, и руководителей знания тенденций инновационного развития, современных обучающих технологий; интерактивных форм и методов обучения; владения технологиями целеполагания, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы; а также развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль и т.д.

Решение вышеуказанных задач во многом определяется качеством работы администрации общеобразовательной школы с учителями и позволяет формировать конкурентоспособный школьный коллектив, обеспечить эффективность учебно-воспитательного процесса и созидательной педагогической среды.

Под администрацией общеобразовательной школы нами понимается директор

школы, его заместители по учебно-воспитательной, социальной, научно-методической работе.

Под работой администрации общеобразовательной школы с учителями мы рассматриваем деятельность директора школы и его заместителей с учителями по формированию и развитию сплоченного, конкурентоспособного педагогического коллектива, совершенствованию их профессиональной компетентности, педагогического мастерства, квалификации, которая обеспечивает функционирование, развитие школы и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса на инновационной основе с широким использованием достижений науки и передового педагогического опыта.

От качественного исполнения функциональных обязанностей по руководству учебно-воспитательным процессом напрямую зависят высокий профессионализм педагогов и успехи вооружения учащихся глубокими знаниями основ наук, подготовки их к труду, формирования у них духовно-нравственных качеств.

Как показало наше исследование, в этой деятельности на практике имеется целый ряд негативных сторон, которые тормозят процесс совершенствования обучения и воспитания учащихся в общеобразовательной школе. К ним можно отнести следующие:

- недостаточное знание руководителями школ научных основ управления учебно-воспитательным процессом;

- низкий уровень анализа всех явлений школьной жизни, что не обеспечивает управленческую деятельность необходимой информацией, позволяющей целенаправленно сформулировать рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса;

- отрицательное отношение к критике со стороны членов педагогического коллектива;

- использование руководителями школы методов принуждения в работе с учителями, что находит свое дальнейшее выражение и в отношениях учителя с учащимися при организации познавательной деятельности на уроке (несоблюдение нормативно-правового обеспечения учебно-воспитательного процесса);

- негативное отношение к творчеству учителей или же бессмысленное требование от каждого новаторства, что свидетельствует о непонимании его сущности;

- отсутствие целенаправленной, системной, непрерывной работы с учителями;

- низкий уровень педагогической культуры руководителей и учителей и др.

Совершенствование работы администрации общеобразовательной школы с учителями как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса будет возможным при условии, если руководители школы и учителя будут систематически подвергать свою деятельность анализу, способствующему выявлению внутренних резервов, вести поиски обновления методов и приемов обучения и воспитания школьников, обеспечат с ними подлинное сотрудничество. Директору

нужна ежедневная информация о том, как работает каждый педагог, как он выполняет свои обязанности; как организует на уроке познавательную деятельность учащихся; как воздействует на личность школьника; владеет ли он методикой общения с учащимися; как реализует в ходе урока идеи сотрудничества с учащимися; умеет ли вызвать у учеников стремление к сотрудничеству в познавательной деятельности; не допускает ли он в работе и общении со школьниками фамильярности, формализма, стремления уйти от острых вопросов, волнующих воспитанников [4].

Ведущую роль в организации системной работы с учителями играет управленческая культура руководителей школы. Она представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Она складывается из следующих компонентов: *аксиологического, технологического и личностно-творческого.*

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы рассматривает управление педагогическими системами как творческий акт [1, с.185].

В работе администрации школы с учителями особо остро проявляется роль технологического компонента.

Технологический компонент управленческой культуры руководителей школы в первую очередь выражается в умении:

- осуществлять внутришкольный контроль;

- организовать методическую работу с учителями;
- проводить инспектирование качества преподавания учебных дисциплин;
- грамотно проводить педагогический анализ урока и внеклассных мероприятий;
- подготовить учителей к аттестации.

Умение организовать внутришкольный контроль характеризуют:

- осознание руководителями и учителями значимости внутришкольного контроля в повышении профессиональной компетентности;
- владение формами, методами, средствами внутришкольного контроля и использование их с учетом специфики учебных дисциплин, стажа и опыта работы учителя;
- умение определять содержание внутришкольного контроля, знание учебных программ;
- дидактическая и методическая эрудиция руководителя;
- психологическая подготовленность к управленческой деятельности;
- владение руководителем школы технологией психолого-педагогического анализа различных типов уроков как основным способом повышения профессиональной компетентности учителя;
- умение сформулировать выводы, служащие базой для конструирования предложений, направленных на устранение причин обнаруженных недостатков.

Умение организовать методическую работу характеризуют:

- понимание сущности и целей методической работы;
- владение формами, способами, средствами методической работы с учителями и использование их с учетом специфики преподаваемых дисциплин, стажа и опыта работы учителей;
- соблюдение условий эффективной организации методической работы в школе и самообразования учителей;
- владение технологиями анализа различных типов урока;

- умение сформулировать выводы, заключения, рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и доводить их до учителя.

Умение проводить инспектирование качества преподавания учебных дисциплин предполагает:

- профессиональную проверку соответствия деятельности учителя нормам законодательства и других правовых актов;
- проверку выполнения учебных программ, качества знаний учащихся, уровня их воспитанности;
- проверку соответствия используемых форм, методов, средств в учебно-воспитательном процессе с возрастными особенностями учащихся и спецификой изучаемых дисциплин;
- использование и внедрение передового педагогического опыта, принятие мер по совершенствованию и реализации предложений внутришкольного контроля;
- составление лаконичных, убедительных, доказательных справок или актов по итогам инспектирования состояния преподавания учебных дисциплин.

Умение грамотно проводить педагогический анализ урока и внеклассных мероприятий подразумевает:

- владение руководителем школы технологиями анализа различных типов уроков;
- способность руководителя обучать учителя самоанализу, самооценке проведенного урока (удалось ли учителю реализовать намеченный план, как обосновывает он логику своих действий, которые спланировал для достижения цели урока);
- способность сформулировать предложения по устранению причин, породивших негативное явление, ибо эффективность педагогического анализа, его влияние на улучшение работы учителя в значительной степени определяется конкретностью предлагаемых рекомендаций, выводов и предложений. В этих материалах должна быть заложена программа их реализации. Все предложения должны быть оговорены сроками исполнения. Выводы и

предложения руководителя школ должны способствовать развитию самообразовательной работы с учетом потенциальных возможностей учителя;

– способность устанавливать динамику использования различных методов, средств обучения в зависимости от возраста учащихся и содержания изучаемого материала (как учитель в разных классах использует образовательные и воспитательные возможности предмета, какова система его индивидуальной работы, каковы отношения к учащимся, в чем его мастерство, обладает ли он психолого-педагогическим тактом) [2].

Умение подготовить учителей к аттестации проявляется в целенаправленной, системной работе администрации с учителями по подготовке к сдаче предметного экзамена в форме ЕГЭ, экзамена на знание современных информационных технологий, к презентации результатов практической деятельности.

Таким образом, управленческая культура руководителя проявляется в стремлении отразить реальные возможности согласования личностных качеств учителя, его профессионального уровня с новыми требованиями, поскольку важными компонентами школьного образовательного процесса являются образовательный, духовно-нравственный и культурный уровень учителя, его педагогическое мастерство.

Основными показателями эффективности работы администрации школы с учителями как фактора обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, выступают:

- сплоченность и работоспособность педагогического коллектива школы;
- профессиональная компетентность учителей;
- результаты учебно-воспитательного процесса.

Сплоченность, работоспособность педагогического коллектива характеризуют:

- сплоченность вокруг целей деятельности;

- положительный нравственно-психологический микроклимат в нем;

- согласованное понимание коллективом требований к школе и видение главных проблем;

- соответствие частных целей развития общим целям развития школы;

- наличие условий, мотивирующих коллектив на достижение высоких результатов;

- сплоченность и организованность членов коллектива;

- мажорные, жизнеутверждающие настроения в коллективе;

- высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;

- удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством;

- преобладающее настроение;

- авторитетность руководителей и их взаимопонимание с подчиненными;

- продуктивность работы.

Профессиональная компетентность учителей предполагает:

- знание своего предмета, той науки, которую он преподает;

- умение передавать другим свои знания с учетом возрастных особенностей восприятия и мышления ребенка, условий развития его в каждом возрасте, объема жизненного опыта, характера и глубины этого опыта;

- владение психологическими качествами, желательными для профессиональной деятельности,

- владение информационно-коммуникационными, компьютерными умениями и навыками;

- умение выполнять основные функции профессиональной деятельности: диагностическую, проектировочно-целевую, организационную, коммуникативно-стимулирующую, контрольно-оценочную, содержательную, методическую, исследовательскую;

- участие учителя в опытно-экспериментальной работе, республиканских, районных профессиональных конкурсах, конференци-

ях, в работе учебно-научных и методических объединений, ассоциаций учителей;

- умение учителя работать над повышением своей квалификации;
- качество уроков, учебной и внеучебной воспитательной работы;
- умение осуществлять индивидуальный, дифференцированный подходы к учащимся;
- инновационную деятельность учителя;
- работу с родителями.

Результаты учебно-воспитательного процесса:

- качество знаний учащихся по предметам;
- запас их фактических знаний;
- умение пользоваться полученными знаниями;
- степень самостоятельности учащихся;
- умение учащихся добывать знания;
- отношение учащихся к делу, их поведение в школе и вне школы;
- их активность в общественно полезной трудовой деятельности;
- умение учащихся заботиться о своем здоровье;
- физическая, нравственная, эстетическая, экологическая, экономическая, нормативно-правовая культура учащихся;
- участие школьников в районных, городских, республиканских, вузовских, все-российских олимпиадах, конкурсах, фестивалях.

Эффективная работа администрации школы с учителями способствует формированию у педагогов умений, связанных с овладением дидактико-методическими основами профессиональной деятельности:

Таким образом, целенаправленная, системная работа администрации с учителями обеспечит формирование сплоченного, работоспособного педагогического коллектива, совершенствование профессиональной компетентности, дидактической культуры педагогов, что является несомненным фактором повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Литература

1. Каменская, Е.Н. Педагогика: конспект лекций: пособие для подготовки к экзаменам для студентов всех форм обучения / Е.Н. Каменская. – Изд. 5. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 215 с.
2. Ковалев, В.П. Основы управления педагогическими системами / В.П. Ковалев. – Чебоксары, 2000. – 221 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
4. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителями / В.М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
5. Психолого-педагогический анализ урока: учебное пособие / В.П. Ковалев, В.И. Бычков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2001. – 112 с.



УДК 159.9

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР ПОДРОСТКА

И.В. Воронкова

Аннотация

В статье рассматривается влияние различных типов образовательной среды на особенности эмоционального отношения к учебной деятельности и учебно-познавательной мотивации старших подростков.

Ключевые слова: тип образовательной среды, интеллектуальное развитие, учебно-познавательная мотивация, эмоциональное отношение к учению.

Abstract

The article discusses the issue a specific of influence of educational environment on development of intelligence, motivational and emotional sphere of adolescent.

Index terms: the type of educational environment, learning-cognitive motivation, development of intelligence and emotional sphere of adolescent.

В современном обществе возникает необходимость переосмысления образовательных целей в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений, навыков к формированию личности обучающегося как будущего активного деятеля. При этом образование личности заключается, прежде всего, в развитии ее мотивационно-эмоциональной сферы. В связи с этим вопрос об эффектах различных образовательных сред в развитии учебной мотивации и положительного эмоционального отношения к учебной деятельности подростков является весьма актуальным.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы и основными показателями эффективности, оказывающей влияние на развитие учащегося, называются – эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса [2]. Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии нам представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее

целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [3, с.181].

В.А. Ясвин, говоря о развивающей роли образовательной среды, отмечает, что, используя возможности среды, соответствующие различным своим потребностям, учащиеся мотивируются к проявлению разнообразной активности, т.е. становятся реальными субъектами своего собственного развития. А знания, умения, навыки и сам учитель рассматриваются как средства и условия развития, создающие образовательную среду, в которой «воспитанник должен найти свою индивидуальную нишу» [4, с.121]. В.А. Ясвин выделяет пять «базовых параметров» среды: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость, а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность.

Модальность образовательной среды является ее качественно-характеристикой

и характеризует образовательную среду с типологической точки зрения. Исходя из этого, образовательная среда школы может быть отнесена к одному из четырех основных модальных типов.

Догматическая образовательная среда, способствующая развитию пассивности и зависимости учащегося. Учащийся в такой среде характеризуется высокой степенью пассивности, отсутствием собственной инициативы, слепым подчинением требованиям учителя, родителей. Учитель рассматривает ученика как объект педагогического воздействия.

Карьерная образовательная среда способствует развитию активной, но зависимой личности. Главная ценность в такой среде – упорство в достижение цели, вызванной рациональным расчетом. Учащихся в такой среде в основном только оценивают.

Безмятежная образовательная среда способствует свободному развитию, но и обуславливает формирование пассивности учащегося. Основная черта учащихся – избегание трудностей, неспособность к достижению целей. Такая среда складывается, когда доброжелательное отношение к учащимся не подкрепляется требовательностью, когда не ставятся трудные задачи, не стимулируется необходимое для развития учащегося напряжение интеллектуальных сил.

Творческая образовательная среда способствует свободному развитию активной личности. В такой среде формируется личность, которая характеризуется активностью усвоения и преобразования окружающего мира, желанием экспериментировать, высокой самооценкой, самостоятельностью в постановке целей, свободой своих суждений. В ней происходит саморазвитие свободной и активной личности.

Если *модальность* образовательной среды как ее качественная характеристика показывает общую направленность педагогического процесса, то остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех

субъектов образовательного процесса и, следовательно, могут быть оценены количественно. *Широта* образовательной среды является ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. *Интенсивность* образовательной среды является ее структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. *Степень осознанности* образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. *Обобщенность* образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Высокая обобщенность образовательной среды обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения. *Эмоциональность* образовательной среды характеризует соотношение эмоционального и рационального компонентов. *Доминантность* является показателем иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет образовательная среда в развитии человека, тем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает – тем более она доминантна. *Когерентность* (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности. *Социальная активность* образовательной среды является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. *Мобильность* образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания. *Устойчивость* образовательной

среды характеризует ее стабильность о времени.

Таким образом, из приведенных описаний разных типов образовательной среды и основных ее параметров можно заключить, что наиболее благоприятной для интеллектуального и мотивационно-эмоционального развития учащегося подросткового возраста является творческая образовательная среда в сочетании с высокими показателями таких параметров образовательной среды, как доминантность, обобщенность, интенсивность и эмоциональность.

Для подтверждения данной гипотезы было проведено исследование, в ходе которого изучались характеристики образовательной среды четырех школ г.Набережные Челны, а также рассматривались особенности отношения к учебной деятельности, структуры учебной мотивации и уровня интеллектуального развития старших подростков в данных школах. Для качественного анализа школьной образовательной среды использовалась модель В.А.Ясвина. Проведение экспертизы образовательной среды в школах, послуживших базой экспериментального исследования, дало следующие результаты.

Методика векторного моделирования позволила установить, что для школ развивающего обучения (РО) характерна творческая образовательная среда (коэффициент модальности школ РО № 1 и № 2 равен 1,3). Для школ традиционного обучения (ТО) характерна карьерная среда (коэффициент модальности школ ТО № 3 и № 4 равен соответственно 1,0 и 1,1). Ниже приведенные диаграммы содержат результаты экспертизы образовательной среды по таким параметрам, как широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, активность, мобильность, устойчивость.

Образовательная среда школ технологии развивающего обучения (РО) имеют близкие значения по всем показателям (рис. 1). Высокие показатели доминантности (соответственно 12,22 и 9,62) свидетельствуют о том, что данная образовательная среда играет большую роль в развитии подростка. Показатель обобщенности (соответственно 10,53 и 9,88) говорит о том, что данное учебное заведение имеет четкую концепцию деятельности, причем эта концепция постоянно обсуждается со всеми

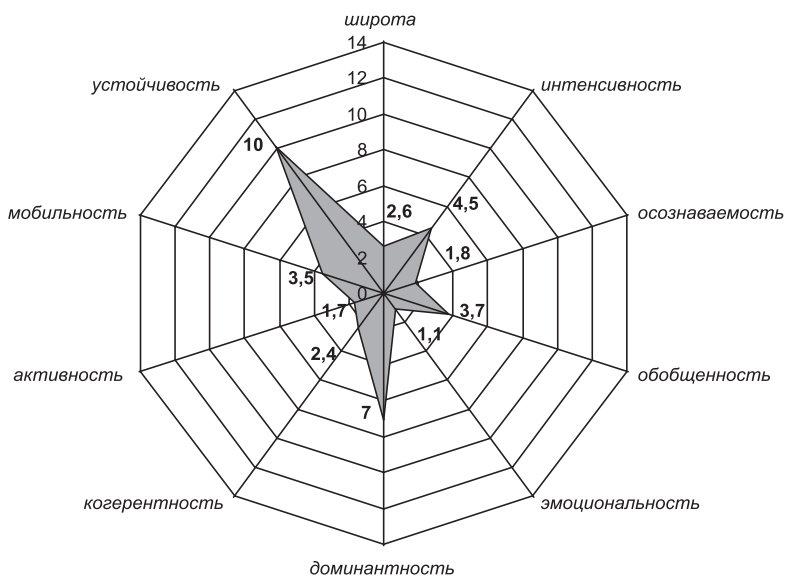


Рис. 1. Параметры образовательной среды школы № 1 (РО)

субъектами образовательной среды. Высокий показатель мобильности (соответственно 11,7 и 11,05) свидетельствует о том, что педагоги данной школы творчески используют новые методические разработки, проводят уроки в контексте определенных событий, происходящих в среде обитания, легко варьируют план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе, знакомятся с работой психологов и соответственно перестраивают характер своего педагогического общения с учениками.

Школы традиционной образовательной технологии (ТО) характеризуются высокими показателями устойчивости (соответственно 10 и 10), что свидетельствует о стабильности организационно-воспитательной работы, постоянства педагогического коллектива, наличия определенных традиций (рис. 2). Вместе с тем показатели эмоциональности являются низкими (соответственно 1,1 и 1,5), что свидетельствует о большой степени рационализма, сдержанности, о преимущественно ролевом, форматизированном характере взаимоотношений между педагогами и учащимися. Невысокими

оказались показатели обобщенности (соответственно 3,7 и 4,1), что говорит о том, что в данной школе нет единой команды единомышленников, концепция развития учебного заведения разработана администрацией учебного заведения, а другие субъекты образовательной среды (педагоги, учителя) не имеют четкого представления о целях и стратегических ориентирах учебного заведения. Невысокие показатели социальной активности (соответственно 1,7 и 1,7) образовательной среды демонстрируют выступление данного образовательного учреждения в роли социального потребителя, редко проявляющего творческие инициативы.

Таким образом, данные экспертизы свидетельствуют о том, что можно говорить о двух типах образовательных сред. Показатели образовательной среды каждого типа характеризуют систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Для школ с образовательной технологией развивающего типа характерна творческая образовательная среда, в

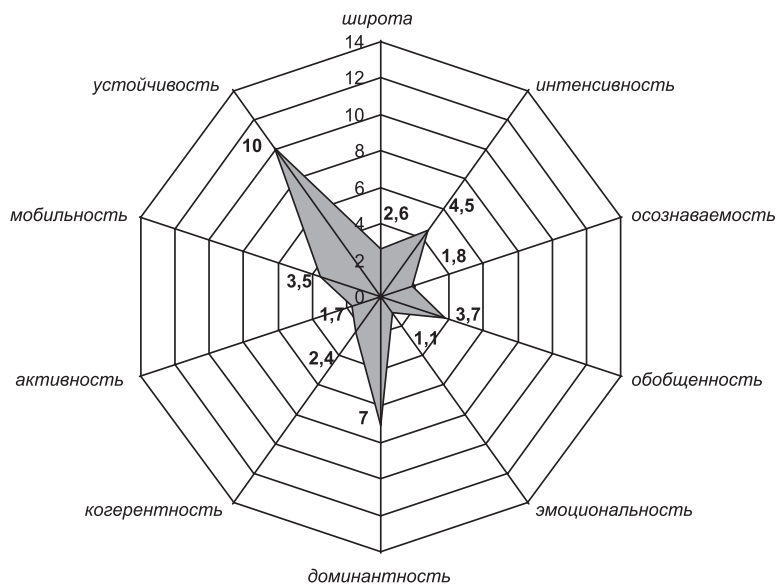


Рис. 2. Параметры образовательной среды школы № 3 (ТО)

которой происходит саморазвитие свободной и активной личности. В этих школах направленность на формирование у подростков самостоятельности, инициативности создает необходимость специальной организации школьных занятий.

Учитель в этом случае выступает не столько как контролер и оценщик, а скорее как партнер, участник совместной деятельности. Поощряются групповые формы работы; позиционное и операциональное разделение действий, обмен мнениями в свободной дискуссии.

Для школ с образовательной технологией традиционного типа присуща карьерная среда, в которой формируется хотя и активная, но зависимая личность. В данных школах основные усилия направлены на усвоение учащимися определенных знаний умений и навыков. Провозглашается значимость вовлечения детей в дискуссию, включение в процесс урока нестандартных элементов обучения, а в реальной практике учитель работает преимущественно в авторитарной манере. Строгая проверка, наказание, императивность – таковы в основном способы управления классом.

Перейдем к изложению результатов исследования особенностей отношения к учебной деятельности, структуры учебной мотивации и уровня интеллектуального развития старших подростков в разных системах обучения

Данные тестирования уровня интеллектуального развития (тест Р. Амтхауера) показывают, что школьники, составившие экспериментальную группу, достоверно лучше ($p \leq 0,05$) справляются с заданиями на поиск аналогий, определение общего, геометрическое сложение, пространственное воображение, запоминание. Несколько лучше они выполняют задания на исключение лишнего, определение закономерностей. Практически на одинаковом уровне дети контрольной и экспериментальной группы выполняют задания на осведомленность и арифметический тест. Значимость полученных результатов подчеркивается

тем, что в качестве измерителя был использован тест, фиксирующий не специфичные для системы РО эффекты развития (теоретическое обобщение, анализ, рефлексия), а общие умственные способности, мыслительные операции. Школьники, обучающиеся по системе РО, показывают наличие достаточного запаса относительно простых сведений и знаний из самых разных предметных областей. Уровень владения счетными умениями и навыками в контрольной и экспериментальной группах практически не отличаются, при том, что отработке счетных навыков в традиционной школе придается большее значение.

Дети экспериментальной группы несколько лучше (хотя и не достигая уровня статистической значимости) проводят классификацию по разделительному признаку, а также выделение правила построения числового ряда. Оба этих действия предполагают достаточный уровень развития аналитико-синтетических действий, умение выделять существенное отношение.

Перейдем к тем результатам, разность по которым между экспериментальной и контрольной группами выражена в наибольшей степени. Школьники, обучающиеся по системе РО, демонстрируют более высокую устойчивость умения устанавливать логико-функциональные отношения между понятиями, они реже «соскальзывают» на ассоциативные связи, используют в качестве основания несущественное отношение. Уровень развития операции абстрагирования у школьников экспериментальной группы также существенно выше. Результаты выполнения субтестов на пространственное представление позволяют судить о том, что у детей, учившихся по системе развивающего обучения, гораздо в большей степени развиты способности, относящиеся к «образной логике» – возможности симультанного «схватывания» наглядной ситуации и активного мысленного оперирования образами.

Известно, что технология развивающего обучения использует главным образом

механизмы произвольного запоминания. Результаты диагностики показывают, что уровень развития вербальной кратковременной памяти у детей, обучающихся по системе РО, выше, чем у детей, учащихся по традиционным программам. Особенности организации учебной деятельности, тип учебной активности, формируемый в рамках той или иной системы обучения, оказывают непосредственное влияние на эмоциональные компоненты учебной деятельности. В результате диагностики эмоционального отношения к учению, для каждого из учеников были получены оценки познавательной активности, тревожности и выраженности негативных эмоциональных переживаний в ситуациях «обычно» и «на уроке» (после соотнесения с нормой в виде трехуровневой шкалы: «понижена», «норма», «повышена»). Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что в обычной ситуации уровни тревожности и негативных эмоциональных переживаний экспериментальной и контрольной групп не отличаются. Вместе с тем, по уровню познавательной активности в обычной ситуации школьники, обучающиеся по системе РО, превосходят школьников контрольной группы ($\chi^2 = 10,2; p \leq 0,01$). На уроке ученики экспериментальной группы демонстрируют более низкий уровень тревожности и негативных эмоциональных переживаний ($p \leq 0,01$), более высокий уровень познавательной активности ($p \leq 0,05$).

Как показывает анализ, иерархии групп учебных мотивов в контрольной и экспериментальной выборках достоверно различаются. В частности, мотив избегания неприятностей, обусловленный страхом наказания и отрицательной оценки учебных успехов со стороны родителей и учителей, гораздо более характерен для школьников, обучающихся в традиционной образовательной среде. Также эти школьники в большей степени, нежели ученики системы развивающего обучения, ориентированы на получение одобрения учителя, положительной отметки (т.е.

формальных атрибутов учебной успешности – «учиться – правильно отвечать на вопросы учителя»).

Для учеников системы развивающего обучения, напротив, более значимы содержательные атрибуты учебной успешности («учиться – самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения»), на что указывает высокий ранг в иерархии учебно-познавательных мотивов. В частности, мотив содержания («узнавать на уроке новое, интересное») занимает второе место в иерархии, мотив процесса («думать, рассуждать на уроке», «решать задачи разными способами», «решать сложные задачи») – третье. Следует отметить также и то, что суммы индивидуальных рангов учеников экспериментальной группы по мотивам содержания и процесса разнятся незначительно. Фактически, содержание и процесс для учеников системы развивающего обучения субъективно равно значимы. Это может получить свое объяснение на основании положения о неразрывности содержания и метода развивающего обучения [1, с.384]. Для подростков, обучавшихся по системе РО, «узнавать на уроке новое» оказывается возможным только путем совместного поиска, коллективного «рассуждения на уроке», «решения сложной задачи разными способами».

Таким образом, образовательная среда, в которой реализуется технология развивающего обучения, является творческой, характеризуется высокими показателями доминантности, эмоциональности, обобщенности и в наибольшей степени способствует развитию мотивации учебно-познавательной, исследовательской деятельности подростков, формированию положительного эмоционального отношения к учению.

Литература

1. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В.Давыдов. – Томск, 1992. – 114 с.

2. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса / К.Маклафлин // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 99-105.

3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего

образования / В.И. Слободчиков // Материалы пленарного заседания Первой российской конференции по экологической психологии. – М., 1996. – С. 15-19.

4. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М., 2000. – 128 с. ■

УДК 373.2

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р.Ю. Белоусова, М.И. Голунова

Аннотация

В статье поднимается проблема использования информационных технологий в общей системе экологического воспитания детей в условиях детского сада. Авторы предлагают практическим работникам широкие возможности применения интернет-ресурсов для программного обеспечения процесса экологического воспитания дошкольников. Разработанные в ходе эксперимента компьютерные игры могут стать эффективным диагностическим средством.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая культура, экологическое воспитание, экологическое образование, гуманное, познавательное, эстетическое отношение к природе, новые информационные технологии, информационное пространство.

Abstract

In the article raises the problem of using of information technologies in the general system of the ecological training of children under the conditions of kindergarten. The authors suggest for practitioners opportunities of applying the Internet-resources for software of ecological training of preschoolers to practical workers. The computer games developed in the course of experiment can be an effective diagnostic tool.

Index terms: ecological consciousness, ecological culture, ecological training, ecological formation, new information technologies, information space.

Можно ли с помощью образования и воспитания (и в какой степени) обновить мировоззрение, систему ценностей и нормы поведения человека? Несомненно, если ставить задачу формирования нового типа культуры – экологической культуры, обеспечивающей действительную гармонизацию взаимоотношений человека, общества и биосферы. Степень ее сформированности определяется ценностными установками человека, ориентированными на сохранение, восстановление и развитие всего природно-эстетического богатства, накопленного человеческой цивилизацией.

Экологическое воспитание официально признано сегодня одним из приоритетных направлений в системе образования. Основное содержание экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста определено требованиями Государственного образовательного стандарта, предусматривающего создание условий для развития экологической культуры и экологического сознания детей. Приведем некоторые трактовки данных понятий.

Психолог Г. Филиппова определяет цель экологического воспитания как формирование в ребенке отношения к живому, которое должно базироваться на его глубинном чувственно-эмоциональном опыте, роль знаний при этом не умаляется [5].

Соглашаясь с Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой, С.Н. Николаевой, Е.Ф. Терентьевой, Н.А. Рыжовой, Н.Н. Кондратьевой, мы считаем, что на дошкольной ступени образования предполагается именно экологическое воспитание ребенка.

Под *экологическим воспитанием* ребенка понимается процесс формирования осознанно-правильного отношения к объектам природы, с которыми они непосредственно контактируют. Осознанно-правильное отношение строится на понимании ребенком связи растений и животных с внешними условиями, осознании ими особенностей живого организма (двигается, дышит, питается, развивается, размножается, чувствует). Дети старшего дошкольного возраста знают о самоценности жизни, зависимости состояния живого организма (человек, жи-

вотное, растение) от воздействия факторов внешней среды и деятельности человека. Старший дошкольник понимает, что красота природы и живых существ, их здоровье зависит от полноценных естественных условий существования.

Под *экологическим образованием* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей природной среде.

Рассмотрим основные задачи экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Первой задачей является формирование у детей элементов экологического сознания.

По мнению С.Н. Николаевой, истинно экологические знания формируют осознанный характер отношения и дают начало экологическому сознанию. Биоцентрический подход к вопросам экологического образования, при котором в центре внимания находится природа, а человек рассматривается как ее часть, предполагает необходимость изучения закономерностей, существующих в самой природе. Только их доскональное знание позволяет человеку правильно взаимодействовать с ней и самому жить по ее законам [4].

Несомненно, важную роль при формировании экологического сознания играет отношение взрослого к природе как модель построения взаимоотношений с окружающим миром.

Исследования ученых доказывают, что старшие дошкольники способны усвоить знания о различных взаимосвязях в природе. При специальной организации наблюдений дети могут проследить и понять цепочки биоцентрических связей (например, связи между обитателями луга – растениями, насекомыми). Доказано также, что дети старшего дошкольного возраста познают многообразие животного мира с

экологической позиции, в основе которой лежит конвергентное свойство неродственных объектов, проживающих в одной среде (у наземно-воздушных животных: крылья и способность к полету имеются у большинства птиц, насекомых, летучих мышей).

Таким образом, исследования вышеперечисленных и других авторов научных и практических работ свидетельствуют о том, что возможности ребенка старшего дошкольного возраста позволяют целенаправленно формировать у него элементы экологического сознания.

Второй задачей является формирование у детей практических навыков и умений для разнообразной деятельности в природе.

При этом взрослым следует помнить, что эта деятельность должна носить природоохранительный характер.

В ходе реальной деятельности в природе старшие дошкольники учатся создавать для растений и животных условия, близкие к природным, с учетом потребностей живых организмов. Важными для детей являются умения предвидеть последствия негативных поступков, правильно вести себя в природе, сохранять целостность отдельных живых организмов и систем. Именно освоение детьми практических навыков и умений делает отношение к природе не созерцательным, а осознанно-действенным.

Основным средством воспитания такого отношения является наблюдение за живыми объектами и другие формы практической деятельности. Осуществляются они поэтапно, под руководством взрослого. Совместная деятельность открывает детям новые впечатления и переживания, что часто невозможно донести до них при обычном объяснении. Общение с живыми объектами влияет на развитие эмоциональной сферы, формирует гуманное отношение ребенка к миру природы.

Третья задача заключается в воспитании осознанно правильного отношения детей к природе.

Психолог А.А. Петрикевич отмечает последовательный переход от 1 этапа – фор-

мирования у ребенка *сопереживания миру живого* – ко 2 этапу – воспитанию *сочувствия*, а от него – к 3 этапу – *содействию*, стремлению ребенка проявить заботу о животных, растениях [3].

Отношение к природе – гуманное, познавательное, эстетическое – теснейшим образом связано с содержанием осваиваемых ребенком знаний. Знания экологического содержания регулируют и направляют поведение и деятельность старших дошкольников в природе. Яркой формой выражения отношения являются действия, совершаемые ребенком.

Интерес к явлениям и событиям (вопросы ребенка) говорит о познавательном его отношении к природе. Ребенок, который видит красоту природы (любуется распустившимся цветком, наслаждается запахом) обладает развитым эстетическим отношением. Гуманное отношение характерно детям, которые оказывают действенную помощь живым существам, сочувствуют, сострадают им. В отношении детей к природе может преобладать познавательный, эстетический или гуманистический компонент.

Формирование у детей осознанно-правильного отношения к объектам природы происходит под руководством педагогов, применяющих наиболее эффективные средства и методы.

Так, развивающая методика работы со сказкой экологического содержания, а также использование метода моделирования в экологическом воспитании дошкольников детально представлены в методических пособиях одного из авторов статьи [1, 2].

Однако данные методические пособия применяются на практике в условиях огромного информационного пространства, в котором находятся и взрослые и дети. Эту информацию надо умело применять с целью эффективного экологического воспитания детей. Следует помочь развивающейся личности научиться акцентировать внимание на смыслообразующих звеньях информационного потока, объединять их

в логическую цепочку, приводящую к определенным умозаключениям. Проблема использования новых информационных технологий в системе дошкольного образования не нова. Под новыми информационными технологиями дошкольного уровня образования следует понимать не процесс обучения детей адаптированным школьным «основам информатики и вычислительной техники», «детской алгоритмике», а комплексное преобразование «среды обитания» детей, использование новых научно обоснованных средств развития ребенка, его активной творческой деятельности (в том числе специальных компьютерных программ) с помощью современных педагогических методов (Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддъяков, Т.П. Хризман, И.Н. Дурнова и др.)

Компьютер, являясь самым современным инструментом обработки информации, может служить и мощным техническим средством обучения, а также играть роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольника. В процессе приобретения ребенком практического опыта освоения разных видов деятельности складывается динамически развивающийся обобщенный образ мира, который обогащает его познавательный опыт. При этом иерархия способов действий дошкольника отражается в системе «человек-средство-цель».

Средством самостоятельной познавательной деятельности ребенка является компьютер, а цель понимается как все более развернутый и обобщенный внутренний (психический) образ мира, ориентирующий деятельность, дающий ее содержание и определенное качество.

В исследованиях А.В. Горячева, В.В. Дубининой, А.А. Дуванова, Ю.А. Первина и других подчеркивается важность овладения ребенком умениями находить информацию, необходимую для решения поставленной задачи, строить информационную модель исследуемого объекта или процесса, применять в своей деятельности спосо-

бы хранения и передачи информации, осуществлять перевод знаковой информации из одной системы в другую.

Общая система дошкольного образования детей в условиях компьютерно-игрового комплекса была разработана в 90-х годах.

При работе с детьми активно применяются программно-методические комплексы НПФ «Ассоциация Компьютер и Детство», НПФ «Роботландия», «Никита». В Нижегородском регионе на базе МДОУ № 18 Нижегородского района разработано и внедрено в практику других дошкольных учреждений методическое пособие «Азбука компьютера» (автор И.Н. Дурнова).

Под руководством авторов статьи осуществлялось руководство опытно-экспериментальной деятельностью МДОУ № 22 «Колокольчик» (г.Бор Нижегородской области) по теме «Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса.

Изучив теорию и практику проблемного поля исследования, мы пришли к выводу, что в ряде компьютерных обучающих программ для дошкольников слабо и бессистемно представлено информационное обеспечение экологического содержания с целью формирования у детей дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе.

Мы приступили к разрешению основного противоречия, которое заключается в следующем: отсутствие в программно-методическом обеспечении специально разработанной системы компьютерных игр для формирования осознанно-правильного отношения детей дошкольного возраста к природе и востребованность данной системы дошкольными учреждениями, имеющими компьютерно-игровые комплексы.

В ходе экспериментальной работы мы выдвинули предположение о том, что при применении программ и реализации методических рекомендаций по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комп-

лекса можно обеспечить формирование осознанно-правильного отношения детей к природе и одновременно их обучение компьютерной грамоте. Кроме того, специально разработанные компьютерные программы могут стать средством диагностики сформированности определенного рода отношения детей к природе (познавательного, эстетического и гуманистического).

Основным источником информации для создания программы экологического воспитания детей в условиях компьютерно-игрового комплекса стал Интернет. Для поддержки работников системы ДОУ были изучены и систематизированы интернет-ресурсы, организована подборка программ, презентационных материалов и игр экологического содержания.

Компьютерные игры были отобраны в строгом соответствии с возрастными особенностями детей и классифицированы как обучающие, развивающие, игры-эксперименты, диагностические.

В ходе эксперимента педагогами использовались методы, стимулирующие самостоятельность и активность детей:

- проблемные ситуации;
- метод нарочитой ошибки;
- экспериментальные задания;
- творческие задания;
- познавательные вопросы и пр.

Для освоения дошкольниками основных приемов работы на ПК использовался мультимедийный курс «Мир информатики». Его дружелюбный, интуитивно понятный интерфейс, интерактивные анимации, разнообразные тестовые задания, выполненные в игровой форме, доступной детям, позволили им эффективно усвоить основы одной из сложнейших наук – информатики.

Для определения готовности детей к работе на компьютере и усвоению материала в соответствии с их индивидуальными типологическими особенностями в ходе эксперимента проводилась диагностика полученных результатов: определялся уровень развития у детей индивидуальных

психических и физических способностей, степень утомляемости. В связи с этим каждому ребенку давались задания разных уровней сложности с опорой на зону ближайшего развития.

Итоги диагностики подводились два раза в год. В начале учебного года определялся общий уровень развития детей путем изучения у них:

- умения следовать поставленной цели в условиях возникших затруднений;
- навыков самоконтроля;
- объема произвольного внимания;
- зрительной и слуховой памяти;
- словесно-логического, наглядно-схематического мышления;
- устойчивости и распределения внимания;
- скорости движений и уровня развития координации кисти;
- координации движений, взаимодействия рук и глаз.

Изменения в развитии ребенка фиксировались согласно следующим параметрам:

- умение подчинять свои действия определенному правилу;
- целенаправленность деятельности;
- устойчивость внимания;
- степень сформированности отношения к объектам природы;
- уровень освоения программы С.Н. Николаевой «Юный эколог»;
- скорость движений и уровень развития координации кисти.

Педагогическое обследование по итогам воссоздающего эксперимента свидетельствует о том, что занятия по экологическому воспитанию в условиях компьютерно-игрового комплекса дают положительные результаты.

Как показали результаты диагностики по итогам воссоздающего эксперимента, проведение занятий по экологическому воспитанию в условиях компьютерно-игрового комплекса имеет позитивные результаты:

- повысился уровень познавательной активности детей;
- усовершенствованы навыки учебной деятельности;

- значительно быстрее идет усвоение материала (представления о животных, птицах как живом организме, об их приспособленности к среде обитания стали системными);

- улучшилась координация руки и глаз и др.

Таким образом, целенаправленное использование компьютерных игр в экологическом воспитании делает развитие ребенка более эффективным, нежели традиционные групповые занятия.

Промежуточные результаты экспериментальной деятельности были продемонстрированы в мае 2009 года на открытом семинаре для руководителей ДОО Борского района, где присутствовали представители научно-методического отдела Нижегородского института развития образования, областной организации Всероссийского общества охраны природы, комитета по охране окружающей среды Борского района.

Участники семинара дали положительную оценку работе экспериментальной площадки МДОУ № 22. В ходе обсуждения были высказаны предложения по публикации материалов в сборнике Нижегородской области для работников сферы дошкольного образования «Азбука экологии». Руководители МДОУ поделились собственным опытом реализации сетевого экспериментального проекта «Управление процессом экологического образования детей в условиях сетевого взаимодействия ДОО».

По итогам семинара было принято решение представить материалы экспериментальной деятельности МДОУ Борского района на всероссийской конференции в Москве, а также к участию в конкурсе инновационных проектов по экологическому образованию в Нижегородской области.

Руководители дошкольных учреждений поддержали идею создания сайтов дошкольных учреждений и размещения на них материалов по экологическому воспитанию детей для дальнейшего распространения в практике дошкольного образования.

Литература

1. Белоусова Р.Ю. Педагогическая технология использования сказок в экологическом воспитании детей 5-7 лет / Р.Ю. Белоусова. – Н. Новгород: НГЦ, 2009.

2. Белоусова Р.Ю. Теория и практика использования метода моделирования в системе экологического воспитания старших дошкольников / Р.Ю. Белоусова, О.А. Пономарева. – Н. Новгород: НГЦ, 2007.

3. Воспитатель – в чем секрет его успеха?

Примерная программа учебно-производственной практики в группах дошкольного возраста для студентов факультета дошкольного воспитания / сост.: В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – Витебск, 1995.

4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду / С.Н.Николаева. – М.: Просвещение, 1999.

5. Филиппова Г. Экологическое образование: психологические основы / Г. Филиппова // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 10. – С. 74-77. ■

УДК 372.861

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Н.В. Авдеева

Аннотация

Статья посвящена вопросам современного состояния учебно-исследовательской деятельности в педагогической практике и готовности учителей к организации данного вида деятельности при изучении ОБЖ. Рассматриваются теоретические и методологические возможности решения применения учебно-исследовательских заданий в данном курсе. Предлагается разработанное и апробированное задание исследовательского характера на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность учащихся, исследовательские умения, основы безопасности жизнедеятельности, задания исследовательского характера.

Abstract

The article is devoted to the modern state of pupils' training and research activity in the pedagogic practice in the school course of «The foundations of vital functions safety». Theoretical and methodic opportunities of using research tasks in this course are also considered. The developed and approved at the classes of «The foundations of vital functions safety» training task of research nature is regarded.

Index terms: pupils' training and research activity, research skills, the foundations of vital functions safety, training tasks of research nature.

Процессы и изменения, происходящие в современном обществе, в науке носят интегративный характер, что не оставило без внимания и школьное образование. Сегодня перед современной школой поставлены задачи воспитания и развития активной творческой личности, способной создавать и решать нестандартные задачи, ориентироваться в изменяющихся ситуациях, проявлять инициативу и личностную позицию. Становление творческой личности возможно в процессе специально организованного обучения и воспитания, в том числе на школьных занятиях по ОБЖ. Поэтому образовательный процесс в современной школе может быть направлен на создание условий для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении ОБЖ. В связи с этим возрастает потребность в поиске путей и возможных условий организации данного вида деятельности.

Организация учебно-исследовательской деятельности направлена на образование, воспитание и развитие учащихся, на стимулирование у ребенка познавательной

активности, индивидуальных творческих задатков, формирования логического научного мышления [2]. Мы рассматриваем данную организацию деятельности в рамках школьного курса «Основ безопасности жизнедеятельности».

В развитии исследовательской деятельности учащихся имеются давние традиции. Так, проблема организации учебно-исследовательской деятельности нашла свое отражение в работах К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Б.Е. Райкова, В.Ф. Натали, А.В. Леонтовича, А.С. Обухова, А.П. Тряпицыной и др. Ученые в своих исследованиях придают большое значение организации исследовательской деятельности учащихся, формированию исследовательских умений, развитию исследовательских способностей в школе, рассматривая эти понятия как равнозначные.

На сегодняшний день существует значительное количество определений понятий «учебно-исследовательская деятельность учащихся» в педагогике. Так, например, А.С. Обухов в своем исследовании отмечает, исследовательская деятельность — это

процесс совместной творческой деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [4]. Под учебно-исследовательской деятельностью школьников понимается процесс решения ими научных и личностных проблем, имеющий своей целью построение субъективно нового знания [5, с.312]. Учебно-исследовательская деятельность учащихся, по мнению Л.Ф. Фоминой, трактуется как форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов [7]. Учебно-исследовательская деятельность школьников – это возможность решения исследовательских задач, которые лично значимы для ребенка и при этом способствуют формированию новых знаний [3].

Итак, современный подход к учебно-исследовательской деятельности предполагает выполнение учащимися основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Любое исследование, не важно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру.

Обобщая вышеизложенное, мы понимаем под учебно-исследовательской деятельностью – деятельность школьника, связанную с решением ими задач теоретического и практического характера с заранее неизвестным для него решением.

Согласно проведенному нами анализу исследуемой проблемы, содержание организации учебно-исследовательской деятельности учащихся формирует навыки исследовательской деятельности, а следовательно, и познавательный интерес. Учи-

тель, поддерживая атмосферу творческого поиска, выступает как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного познания, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, групповую учебную работу, поддерживающий проявления оперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал [1, с.10].

В частности, нами установлено, что поддержание курса основ безопасности жизнедеятельности располагает возможностями для проведения исследовательских работ учащихся как вне школы, так и на самих уроках. При изучении курса безопасности жизнедеятельности учащиеся занимаются различной мыслительной деятельностью: сравнивают, анализируют, обобщают, делают выводы из изучаемого материала.

Нами был проведен социологический опрос учителей безопасности жизнедеятельности школ г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области с целью изучения и оценки состояния возможности организации учебно-исследовательской деятельности в школьном курсе ОБЖ. Анкета состояла из пяти вопросов, направленных на: определение возможностей организации исследовательского вида учебной деятельности в образовательном процессе; выявление характера трудностей, возникающих у педагогов при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении ОБЖ. Результаты исследования представлены ниже:

Подавляющее большинство опрошенных учителей на вопрос, «Какие умения относятся к исследовательским?» (рис. 1): 39% респондентов считают, что это выполнение заданий с элементами исследования. Однако 22% – относят к исследовательским умениям работу с дополнительной литературой, у 17% респондентов – это умения проводить наблюдения, 13% учителей – это творческие умения и остальные учителя (9%) – относят участие в тематических конференциях по ОБЖ. Таким образом,

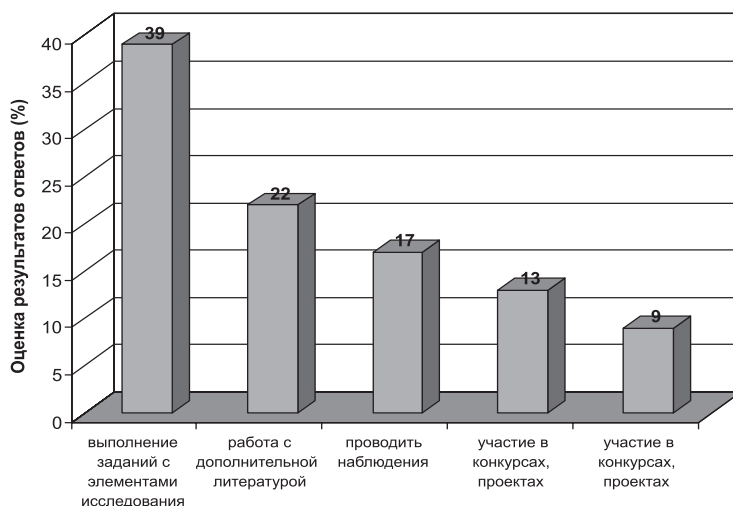


Рис. 1. Результаты анкетирования учителей ОБЖ по вопросу актуальности умений по формированию исследовательских умений на уроках ОБЖ

анализ ответов на первый вопрос показал, что атрибутами учебно-исследовательской деятельности по формированию умений являются не только выше перечисленные, так же учителя отмечали, что участие в конкурсах и проектах учащихся способствует формированию данной группы умений.

Анализ ответов на данный вопрос «По Вашему мнению, как учебно-исследовательская деятельность помогает школьникам в усвоении знаний по ОБЖ?» позволяет установить: большинство учителей (65%) считают, что учебно-исследователь-

ская деятельность развивает мышление при усвоении знаний. Так 22% – учителей отмечают важность организации учебно-исследовательской деятельности, т.к. это способствует развитию интереса к предмету. Некоторые опрошенные учителя (13%) относят систематизацию полученных знаний к положительному моменту в усвоении знаний данного курса. Результаты ответов учителей представлены на рис. 2.

Другой вопрос анкеты позволил определить используемые учителями приемы и средства, развивающие исследовательские



Рис. 2. Результаты ответов учителей по вопросу взаимосвязи УИД и усвоения знаниями на уроках ОБЖ школьниками

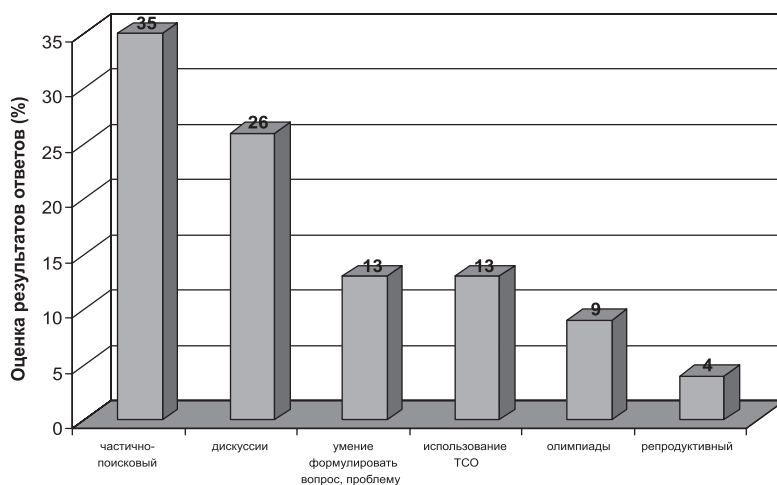


Рис. 3. Результаты анкетирования учителей по вопросу использования ими методических приемов и средств развития исследовательских умений у учащихся на уроках ОБЖ

умения у учащихся. Данные ответов отражены на рис. 3.

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что используемые учителями методы и приемы, разнообразны и креативны, развивают творческое мышление учащихся.

Такие результаты позволяют говорить о возможности успешного использования учебно-исследовательского вида учебной деятельности при обучении ОБЖ и тем самым о повышении эффективности обучения.

Результаты анкетирования учителей на вопрос анкеты по выявлению способов контроля за учебно-исследовательской деятельностью учащихся в школьном курсе ОБЖ распределились следующим образом: применение тестов, контрольных работ (35%); создание презентаций (22%); решение проблемных познавательных задач (22%); письменный опрос (17%). Некоторые респонденты (4%) контролируют учебно-исследовательскую деятельность, осуществляя работу по карточкам.

Таким образом, большой процент опрошенных учителей осуществляет контроль за деятельностью с помощью тестов и контрольных работ, что говорит о важности использования опыта учебно-исследовательской деятельности в школьной практике.

Как показало исследование, на вопрос «Какие существуют причины того, что школьники не достаточно владеют исследовательскими умениями по ОБЖ?» мнения учителей разделились, как это видно из рис. 4. Для многих учителей на первый план выступают отрицательные моменты этого вопроса – это недостаток учебной литературы по данной проблематике (30%). В то же время 26% респондентов среди причин того, что школьники недостаточно владеют исследовательскими умениями, видят в учебном содержании самого предмета ОБЖ. Многие учителя сталкиваются с трудностями в овладении исследовательскими умениями школьников из-за низкого уровня их знаний, умений и навыков в области ОБЖ (22%), так же нежелание самих детей участвовать в учебно-исследовательской деятельности (22%).

Наиболее частыми проблемами в недостаточном овладении школьниками исследовательских умений по ОБЖ, учителя называют не только нежелание самих детей, но и в учебном содержании предмета.

Мнения учителей о предложениях, об использовании эффективных способов по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в школьном курсе ОБЖ для развития их исследовательской ком-

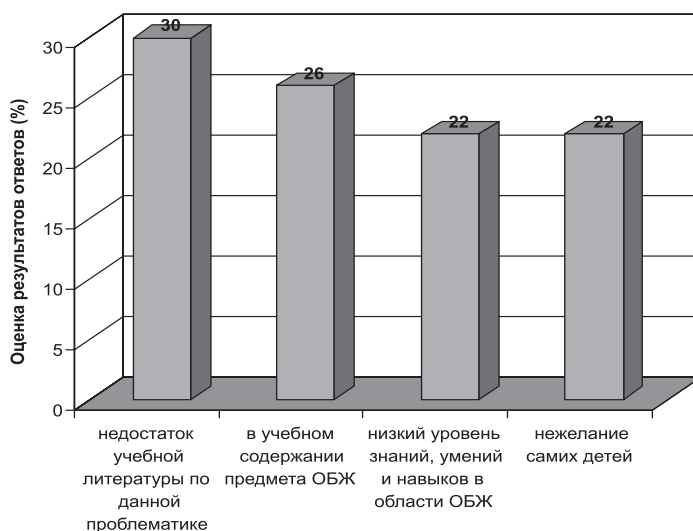


Рис. 4. Результаты анкетирования учителей по вопросу о причинах недостаточного владения школьниками исследовательских умений на уроках ОБЖ

петенции представлены на рис. 5. Большой процент опрошенных учителей (73%) считает, что вовлечение учащихся во внеурочную деятельность, способствует организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении ОБЖ. Наименьшее количество учителей предлагает «увеличить количество лабораторных работ» – 9%, «выполнение летних заданий» – 9%, «организация и проведение олимпиад» – 9%.

Как видно из приведенных данных, предложения учителей по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся сводятся к вовлечению учащихся во внеурочную деятельность, это может быть исследовательская практика, проведение факультативов и т.д. [6].

Таким образом, резюмируя ответы учителей, нами было отмечено, что учителя осознают важность и нужность применений

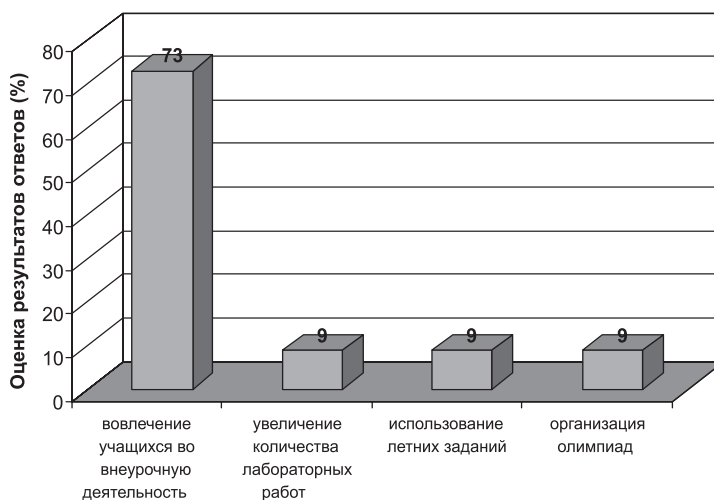


Рис. 5. Результаты анкетирования учителей по выявлению предложений по организации УИД учащихся на уроках ОБЖ

заданий с элементами исследовательской деятельности, т.к. это способствует не только развитию интереса к изучению данного курса в школе, но и необходимостью использования методики организации учебно-исследовательской деятельности по ОБЖ. В результате анкетирования нами было выяснено, что школьный курс ОБЖ обладает возможностями для организации и проведения учебно-исследовательской деятельности, как в урочное, так и внеурочное время.

Во время проведения уроков по ОБЖ очень важно учить школьников доступным приемам исследовательской деятельности и креативности. Компонентами, способствующими организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках, является развитие исследовательских умений, исследовательского поведения. Разработка и применение специальных заданий исследовательского характера способствует развитию мотивации ребенка к изучению данного курса в школе.

В ходе исследования нами разработаны и предложены такие виды заданий исследовательского характера на уроках ОБЖ, как: работа с различными видами информационных материалов – анализ текста, выделение причинно-следственных связей, подготовку аннотаций к источникам дополнительной литературы и т.д. Где учитывалась не только актуальность темы исследования, так же ее реальность и доступность, вследствие чего, по нашему мнению, повышается уровень мотивации к обучению и интерес к данному предмету.

В качестве примера, мы предлагаем методику работы с информационными материалами. Приведем пример задания, используемого при изучении темы «Чрезвычайные ситуации техногенного характера» (8 класс): проанализируйте характер, источники возникновения и динамику чрезвычайных ситуаций произошедших за 5 лет в России и мире, на основании этого заполните таблицу, сделайте сравнительный график, обсудите результаты работы в группе и сделайте вывод по выполненному заданию. Проведите социологическое

исследование – опросив родственников, знакомых и др. (5 человек) и выяснив, что они знают о последствиях аварий на пожаро- и взрывоопасных объектах и правилах безопасного поведения во время и после пожаров (т.е. – составить анкету из 5-6 вопросов, и каждый опрошенный ответил бы на них). Развитие исследовательских умений на уроках ОБЖ так же возможно в ходе создания учителем и решения учащимися проблемных ситуаций, подготовке школьниками сообщений, эссе, проведении мини-исследований.

Мы считаем, что организация учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения ОБЖ позволяет развивать интеллектуально творческую личность, и делает школьный курс еще более интересным и увлекательным.

Литература

1. *Беляков Н.В.* Самоориентация школьников на самопознание как ценности в учебно-исследовательской деятельности / Н.В. Беляков // *Образование и саморазвитие.* – 2009. – № 4(14). – С. 9-15.
2. *Броздун В.Н., Броздун Л.А.* Исследовательская деятельность в школе критерии оценки / В.Н. Броздун, Л.А. Броздун // *Методист.* – 2003. – № 6. – С. 48-51.
3. *Дереклеева Н.И.* Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2008. – 224 с. – (Методическая библиотека).
4. *Обухов А.С.* Исследование позиций исследовательской деятельности. Что и как развивать / А.С. Обухов // *Исследовательская работа школьников.* 2003. – № 4. – С. 18-23.
5. *Словарь педагогических терминов* / под редакцией Березикова В.Н. – М.: Учебный проект, 1996. – 367 с.
6. *Степанова М.В.* Организация учебно-исследовательской деятельности старшеклассников в профильной школе / М.В. Степанова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 71 с.
7. *Фомина Л.Ф.* О некоторых тенденциях развития учебно-исследовательской деятельности школьников: История развития с 1917 года до наших дней. [Электронный ресурс] / Л.Ф. Фомина. – Электрон. ст. Режим доступа к ст.: <http://www.researcher.ru/development>. ■

УДК 378

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ НЕФТЕХИМИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

М.В. Журавлева, П.Н. Осипов, И.Ш. Абдуллин

Аннотация

Проведен анализ состояния и тенденций развития нефтегазохимического комплекса и определены специфические особенности профессиональной подготовки кадров для него. Выявленные требования потенциальных работодателей позволили сделать вывод о необходимости перехода к опережающей подготовке кадров в комплексе и сформулировать ее основные направления.

Ключевые слова: нефтехимический комплекс, опережающая профессиональная подготовка, стратегия развития, анализ, корректировка, цель подготовки, функции опережающей профессиональной подготовки, направления опережающей профессиональной подготовки.

Abstract

The analysis of a condition and development tendencies of oil gas and chemistry complex is carried out and specific features of vocational training of shots for it are defined. The revealed requirements of potential employers have allowed to draw a conclusion on necessity of transition to an advancing professional training in a complex and to formulate its basic directions.

Index terms: the petrochemical complex, advancing vocational training, development strategy, the analysis, updating, the purpose of preparation, function of advancing vocational training, a direction of advancing vocational training.

Долгосрочные интересы России состоят в создании современной экономики инновационного типа, интегрированной в мировое экономическое пространство. Поэтому сегодня осуществляется разработка и реализация среднесрочных и долгосрочных программ развития отраслей, имеющих прорывное значение для экономики страны. В их числе топливно-энергетический комплекс, в котором одно из ведущих мест принадлежит нефтегазодобывающей, нефтегазоперерабатывающей и нефтехимической отраслям промышленности.

Согласно «Энергетической стратегии России на период до 2020 года», долгосрочное развитие нефтехимического комплекса страны предполагает решение следующих основных задач: рациональное использование разведанных запасов нефти, обеспечение расширенного воспроизводства сырьевой базы нефтедобывающей промышленности; ресурсо- и энергосбережение, сокращение потерь на всех стадиях технологического процесса при подготовке запасов, добыче, транспорте и переработ-

ке нефти; углубление переработки нефти, комплексное извлечение и использование всех ценных попутных и растворенных компонентов; формирование и развитие новых крупных центров добычи нефти, в первую очередь, в восточных районах России и на шельфе арктических и дальневосточных морей, модернизация существующих нефтегазоперерабатывающих и нефтехимических производств, разработка и освоение новых технологий, расширение присутствия российских нефтяных компаний на зарубежных рынках, приобретение перерабатывающей и сбытовой инфраструктуры в странах-реципиентах; расширение участия российских нефтяных компаний в зарубежных добывающих и транспортных активах, прежде всего, в странах СНГ, Европы и Азиатско-Тихоокеанского региона [2].

Реализация планов развития комплекса окажется невозможной, если не будет подготовлено и не начнет работать новое поколение рабочих и инженерно-технических работников, лидеров крупного промышленного химического производства, среднего и малого бизнеса, нацеленных не столько

на покупку и адаптацию готовых зарубежных материалов, изделий и технологий, а на разработку и внедрение отечественных образцов, выполненных на уровне лучших западных, доведение их до уровня опытных, а в дальнейшем и крупных промышленных партий. В этой связи объективно возрастает необходимость поиска путей модернизации системы профессиональной подготовки кадров с учетом специфичности нефтегазохимического комплекса.

Анализ современного состояния и тенденций развития нефтехимического комплекса позволяет выявить требования к профессиональной подготовке кадров и определить способы ее корректировки в соответствии с актуальными научно-технологическими требованиями производства.

Масштабность нефтегазохимического комплекса по объемам производства, количеству занятого населения, по его весовой доле в валовом внутреннем продукте страны и в общероссийском объеме валютной выручки позволяет рассматривать его как бюджетообразующий сектор экономики страны. Это предопределяет наличие большой конкуренции среди выпускников профильных образовательных учреждений при устройстве на работу. Достаточный процент невостребованных в комплексе вынуждены искать себе другое применение. Узкоспециализированная подготовка не позволяет им без переобучения трудоустроиться даже в смежных отраслях промышленности.

Одним из путей решения существующей проблемы может быть проведение многопрофильной фундаментальной подготовки (проектно-технологической, исследовательской, управленческой) выпускников, что обеспечит им конкурентоспособность на рынке труда.

Другой отличительной чертой нефтехимического комплекса, определяющей особенность профессиональной подготовки кадров, является многопрофильный состав комплекса, объединяющего добывающую, перерабатывающую, нефтехимическую

отрасли и вспомогательные производства. Все они имеют свои отличительные цели и задачи, что предопределяет специфичность подготовки кадров для каждой из составляющих. Это подтверждает большой перечень специальностей и специализаций подготовки.

Дифференцированность подготовки кадров является отличительной чертой проводимой профессиональной подготовки, однако, для интенсивного развития производств это не обеспечивает эффективного использования кадров в комплексе. Разрешение существующего противоречия видится в проведении комплексной подготовки.

Почти 70% действующих технологий современного нефтехимического комплекса – нетиповые импортные, имеющие специфичные особенности, определяемые различными проектировщиками. Сложность внедрения и функционирования таких технологий определяет необходимость узкоспециализированной подготовки.

Осуществляемый образовательный процесс недостаточно ориентирован на изучение современных внедряемых технологий, практическое обучение проходит на базе устаревших технологий. Это предопределяет актуальность мобильного корректирования содержания подготовки вузом с привлечением ведущих мировых ученых в учебный процесс.

Существующие производства комплекса на современном этапе характеризуются неоднородностью технологического и технического оснащения, поскольку процесс модернизации их уже начался, но до полного его завершения еще далеко.

Обеспечить свободное ориентирование выпускников как в традиционно-реализуемых, так и в инновационных технологических разработках возможно, активизируя привлечение представителей предприятий в образовательный процесс. Решение этой задачи облегчает существование отраслевого кластера нефтехимии и нефтепереработки, объединяющего в себе как образо-

вательные профессиональные учреждения, так и производственные структуры.

Одним из показателей, характеризующих уровень экономического развития страны, является наличие и реализация собственных технологий. Поэтому разработка и реализация импортозамещающих энерго-ресурсосберегающих технологий является приоритетным направлением развития комплекса.

Необходимость модернизации технологической базы комплекса требует такой подготовки инженерных и рабочих кадров, которая должна, с одной стороны, удовлетворять потребности в специалистах действующие производства, а с другой – готовить кадры, способные быстро осваивать принципиально новые технологические процессы и производства. Это предопределяет необходимость мобильного корректирования содержания профессиональной подготовки. Поэтому главной перспективной задачей профессиональной подготовки кадров для нефтехимического комплекса должно быть обеспечение вариативности образовательного процесса, что позволит готовить специалистов с учетом быстрой смены технологий.

Увеличение доли опосредованности запасов нефти, сложность добычи высоковязких нефтей и, в тоже время, необходимость наращивания мощностей нефтегазохимического комплекса обуславливает поиск альтернативных источников сырья как одну из перспективных тенденций его развития.

Переход промышленности на другие сырьевые источники будет возможным, если профессиональные кадры будут иметь соответствующую знаниевую базу. Проводимая специализированная подготовка кадров имеет узкую ориентированность содержания на нефтегазовое сырье.

Сегодняшние выпускники будут совершенно не готовы к работе с другим сырьем на предприятиях. Обучить конкретным новым технологиям на данном этапе невозможно, поскольку они еще не разработаны.

В связи с этим возникает необходимость проведения фундаментальной химико-технологической подготовки специалистов, которая обеспечит им возможность получения базовых знаний и позволит быстрее перестроиться в работе с использованием новых сырьевых источников.

Необходимость наращивания производственных мощностей, и в то же время существующий демографический кризис, снижение престижности инженерного образования у молодежи, предпенсионный возраст основного контингента работающих на предприятиях отрасли обусловили дефицит высококвалифицированных кадров. Кроме того, анализ учебных планов однопрофильных учреждений НПО, СПО и ВПО свидетельствует о дублировании изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, что обуславливает длительный временной период поэтапного получения образования и тоже вносит определенный вклад в проблему кадрового дефицита.

Снижение кадровой напряженности в отрасли возможно, используя кластерный подход в организации профессиональной подготовки, который обеспечит ее интенсификацию и оптимизацию.

Озвученные перспективы развития нефтехимического комплекса в области нефтегазодобычи свидетельствуют о необходимости разработки новых крупных месторождений природных энергоносителей в шельфах арктических и дальневосточных морей. Это обуславливает принципиальные изменения технологии, аппаратного оформления процессов добычи, транспортировки, а также проведение работ в критических условиях.

На сегодняшний момент профессиональная подготовка кадров, способных обеспечивать эти процессы, отсутствует. Выходом из сложившейся ситуации может быть только организация новых направлений подготовки.

Проведенный анализ свидетельствует о существовании противоречия между объек-

тивной потребностью нефтегазохимического комплекса в высококвалифицированных кадрах, профессиональная компетентность которых обеспечит эффективную работу производств в условиях возрастающей конкуренции нефтехимической продукции, наращивания мощностей в нефтехимии и нефтепереработке, быстрой смены технологий, обусловленной освоением импортозамещающих технологий, реализации энерго- и ресурсосберегающих технологий, перехода на альтернативные источники углеводородного сырья и продолжающейся узкоспециализированной, стагнативной, дублирующей профессиональной подготовки, не обеспечивающей соответствия качества образования актуальным научно-технологическим требованиям и перспективам производства.

Эффективный способ его разрешения видится в смене констатирующего характера профессиональной подготовки на опережающий, имеющий направленность не только на сегодняшний день, но и на перспективу. Это будет способствовать развитию у будущих специалистов соответствующих качеств, обеспечивающих им возможность успешной профессиональной деятельности в новом производственном пространстве.

Целью опережающей профессиональной подготовки является формирование компетентных, прогностически и инновационно-ориентированных кадров, способных действовать в режиме реальных производств и постоянного опережения их существующего состояния.

Основными функциями опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтехимического комплекса будут: социально-профессионально-адаптивная, прогностическая, инновационно-ориентирующая, саморазвивающая и самообразующая. Повышение социальной и профессиональной активности и адаптивности работника в условиях современного производства, рынка труда возможно достигнуть, если изменить парадигму профессио-

нальной подготовки: от направленности на завершённую подготовку профессионала в рамках конкретной, достаточно узкой специальности – к формированию работника с достаточно развитыми его личностными социокультурными и общепрофессиональными качествами.

Предлагаемые способы корректирования профессиональной подготовки обуславливают основные направления опережающей подготовки. В их числе:

- *Фундаментализация подготовки с элементами многопрофильности.* Учебный план подготовки специалистов для нефтехимического комплекса включает четыре блока дисциплин: гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, общепрофессиональные, специальные. В структуре учебных планов ведущих химико-технологических вузов объем аудиторной нагрузки по циклу математических и естественнонаучных дисциплин в среднем составляет 37–40%, а по циклу специальных дисциплин 15–26% [1, с.621]. Набор учебных дисциплин, особенно в цикле естественнонаучной подготовки, за длительный период мало изменился. В то же время, в современных условиях специалисту необходимо решать много нестандартных задач, когда от него требуется способность находить и реализовывать принципиально новые технологические решения. Очевидно, что только при хорошей фундаментальной подготовке инженер способен осваивать инновационные технологии, которые не изучались в вузе.

Процесс усиления фундаментальности профессиональной подготовки должен предполагать увеличение объема аудиторной нагрузки по циклу естественнонаучных дисциплин и введение в учебные планы новых фундаментальных и интегрированных инженерно-химических дисциплин, таких как «Квантовая химия», «Квантовая физика», «Компьютерные системы управления предприятием» и т.д.

Облегчить переход обучающихся к опережающей подготовке и их адаптацию на

производстве позволит реализация многопрофильного обучения, учитывающего основные направления деятельности специалиста на предприятии. К ним могут быть отнесены: исследовательская, проектно-технологическая, управленческая.

Исследовательский профиль обеспечит подготовку специалистов, способных к проведению комплексных научных исследований, результатом которых может быть совершенствование существующих или создание принципиально новых технологий, обеспечивающих получение конкурентоспособной на мировом рынке продукции.

Проектно-технологический профиль позволит готовить проектировщиков и разработчиков высокотехнологичных наукоемких производств, компетентных в новых технологиях проектирования, способных к оценке инновационного потенциала проекта и разработке нормативной и технической документации по реализации разработанных проектов.

В условиях рыночной экономики предприятия нефтехимического комплекса нуждаются в решении задач управления на качественно новом уровне. Специалисты с управленческим профилем подготовки будут способны: к оперативному реагированию на конъюнктуру рынка и быстро меняющейся экономической ситуации, оценке условий и последствий принимаемых организационно-управленческих решений, быть менеджерами проектов в сфере высоких технологий, проводить маркетинговые исследования, готовить бизнес планы выпуска и реализации продукции и т.д.

• *Комплексность подготовки.* Комплексная подготовка кадров обеспечивается интенсивным развитием системы дополнительного образования в вузе, обеспечивающей студентам получение дополнительных, по сравнению с основной образовательной программой, знаний: экономических, основ психологии и педагогики, знаний иностранных языков, информационных технологий и т.д.

Совершенствование системы предполагает:

- увеличение числа программ дополнительного образования;
- привлечение к разработке содержания программ дополнительного образования представителей предприятий и научного сообщества;
- использование мирового опыта в организации дополнительного образования;
- создание на базе или с участием вуза учебных центров крупных нефтегазохимических компаний;
- постоянную диверсификацию программ дополнительного образования с учетом запросов потребителей;
- привлечение в систему ДПО вуза кредитных образовательных ресурсов;
- реализацию многоуровневой системы ДПО;
- функционирование качественно новой системы подготовки и повышения квалификации преподавателей инженерных вузов как основы их профессионального роста и улучшения качества выпускаемых специалистов.

• *Вариативность подготовки.* Актуальность содержания профессиональной подготовки кадров всех уровней химико-технологического образования должна обеспечиваться согласованием социального заказа государства, профессионального, академического и бизнес-сообщества с учетом интересов и потребностей студентов (обучаемых всех уровней). Поэтому возможность гибкого варьирования содержания подготовки, учитывающего постоянное предвидение новых тенденций и изменений профессиональной деятельности, должно стать основой ее проектирования.

Так, трансформация содержания и технологий подготовки в направлении научно-исследовательской и проектно-производственной ориентации студентов на основе проектно-деятельностного образования предполагает структурную реорганизацию учебного процесса, перераспределение объема студенческой практики

в пользу научно-исследовательской деятельности, организацию и прохождение практики на базе академических и отраслевых НИИ, осуществление научно-исследовательской и проектно-производственной деятельности студентов проектных групп в соответствии с научно-образовательными направлениями вуза.

- *Привлечение ведущих мировых ученых в образовательный процесс.* Предполагается создание и реализация международно-ориентированных образовательных программ на подготовку квалифицированных специалистов в области химической промышленности и научных кадров в сфере химической технологии, включая полные циклы подготовки иностранных студентов, совместные программы с зарубежными партнерами.

- *Оптимизация сроков подготовки кадров на основе кластерного подхода в организации образовательного процесса.* Существование единого открытого образовательного пространства в рамках образовательного кластера «Химия и нефтехимия» позволяет сократить сроки

подготовки кадров для нефтехимического комплекса.

Одним из подходов, оптимизирующих образовательный процесс подготовки специалистов с высшим образованием, является целевая подготовка инженеров на базе профильного среднего специального образования по сокращенным программам. Такая схема позволяет сократить срок подготовки специалиста примерно на 1–1,5 года, то есть до 4 лет. При этом объем часов учебного плана, определяемого вузом и предприятием, при 4-х годичной подготовке укладывается в ГОС специальности и является достаточным для целевой ориентации ускоренной подготовки специалиста.

Литература

1. Химические технологии / под науч. ред. академика П.Д. Саркисова // Науч.-техн. Программа «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники». – М., 2003. – 680 с.
2. Энергетическая стратегия России на период до 2020 года // Приложение к журналу «Энергетическая политика». – 2003. – 136 с.



УДК 377.018.46

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ: СОДЕРЖАНИЕ, СООТНОШЕНИЕ, ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Н.А. Шайтанова

Аннотация

В условиях инновационной экономики возрастает значение непрерывного профессионального образования. Данный термин не имеет общепринятого определения. В статье проведен анализ понятий «образование через всю жизнь», «непрерывное профессиональное образование», «дополнительное профессиональное образование».

Ключевые слова: образование через всю жизнь, образование взрослых, непрерывное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, профессиональное самообразование.

Abstract

In the innovative economy conditions the value of continuous professional education increases. The given term has no standard definition. In the article the analysis of concepts «Education through life», «continuous professional education», «additional professional education» is carried out.

Index terms: Education through life, education of adults, continuous professional education, professional retraining, improvement of professional skill, professional self-education.

Одной из важнейших задач государства является создание условий для функционирования в России системы непрерывного профессионального образования, сопровождающего человека в течение всей его трудовой жизни.

Непрерывность образования предполагает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание для этого оптимальных условий.

В Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года непрерывное образование «понимается как формальное дополнительное образование и неформальное дополнительное образование, а также спонтанное обучение работников и учащихся, обеспечивающее оперативное обновление востребованных рынком труда компетенций» [8].

Также непрерывное образование понимается как стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности, ее всестороннее развитие и обогащение духовного мира. В

связи с этим, можно выделить его основные этапы: а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь, – детско-юношеское образование; б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности, – образование взрослых [7].

В России практически сложилась система непрерывного образования. Она представлена в виде сети учреждений профессионального (среднего специального и высшего) образования, обеспечивающих базовую подготовку, и структур, дополняющих основную форму подготовки (различные дополнительные курсы, повышение квалификации, профессиональная переподготовка).

Непрерывное профессиональное образование должно рассматриваться как целостная система, обеспечивающая обновление профессиональных знаний, умений, навыков на протяжении всей трудовой жизни человека, сочетающаяся как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека:

– вертикальная характеризуется переходом человека от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям (движение вверх по ступеням образовательной лестницы);

– горизонтальная предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений человека (различные формы переподготовки и повышения квалификации).

Профессиональное образование является элементом непрерывного образования, представляющим собой сеть образовательных учреждений различных форм, типов и видов. При этом понятие «профессиональное» соотносится с процессом овладения людьми трудовой специальности, повышением уровня их квалификации в избранной сфере деятельности.

Определение человеком своего места в мире профессий, ее осознанный выбор и нахождение личностного смысла в выполняемой деятельности отражается в понятии «профессиональное самоопределение». Е.А. Климов понимает его как «...важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [2, с.39]. По его мнению, профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни человека.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк выделили основные моменты процесса профессионального самоопределения личности [1, с.10-11]:

– профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии;

– ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессио-

нальной деятельности и социально-экономических условий;

– профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое бытие и самоутверждается в профессии;

– актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.;

– профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Движение личности в развивающемся профессиональном пространстве определяется следующими факторами:

– возрастными изменениями, обуславливающими периодизацию развития личности;

– системой непрерывного образования;

– ведущей профессионально ориентированной деятельностью.

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему.

Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических мотиваций, таких как необходимость достижений в профессиональной деятельности, потребность саморазвития и самореализации, стремление к автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития, активизация творческого вклада в профессию. Высокий уровень профессионального развития достигается и поддерживается за счет саморегуляции личности, способ-

твующей сохранению собственной инициативной позиции и индивидуального стиля деятельности в изменяющихся условиях. Достижение вершины карьерного роста невозможно без самодетерминации.

В настоящее время встречается несколько различающихся понятий непрерывного образования: образование в течение всей жизни, образование взрослых, непрерывное профессиональное образование.

Образование в течение всей жизни «обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни» [5, с.55].

Непрерывное образование также понимают как образование взрослых, где акцент делается на специфике контингента обучающихся, потребности которых отличаются от стремлений молодежи. Взрослые – это специалисты, уже имеющие опыт образовательной деятельности и навыки практической работы, поэтому в дополнительном профессиональном образовании их запросы более конкретны.

Главное, что определяет смысл непрерывного образования взрослых – это развитие творческого потенциала личности. Целевыми функциями образования взрослых являются: компенсация пробелов, имеющихся в предшествующей подготовке, быстрая адаптация к нововведениям, рост профессионального мастерства и т.д. Все это вносит свой вклад в общее развитие творческого потенциала личности, необходимый для повышения качества социальной, культурной и профессиональной жизни каждого человека как активного субъекта трудовой деятельности.

Непрерывное профессиональное образование – термин, не имеющий общепринятого определения. Он отражает не столько утвердившуюся в жизни реальность, сколько идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику, чтобы повысить ее социальную эффективность, т.е. сделать ее более соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла. Под непрерывным профессиональным образованием специалистов понимается процесс обучения, направленный на их профессиональное совершенствование, которое осуществляется в течение всей трудовой деятельности.

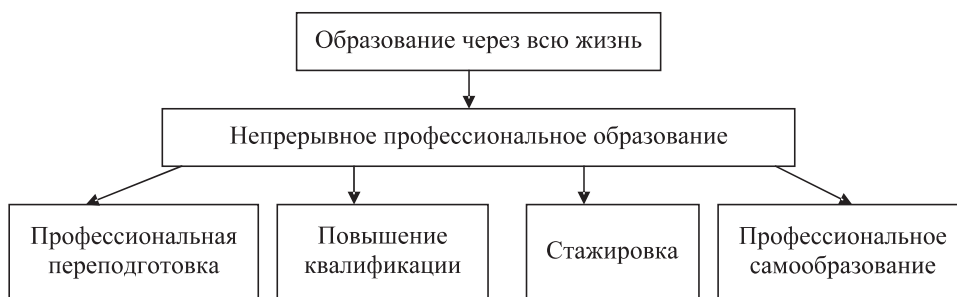
Непрерывное профессиональное образование призвано обеспечить постоянное обновление профессиональных знаний и навыков, оно позволяет преодолеть психологические ограничения и пределы профессионального развития личности, способствует наиболее полной самореализации и достижению вершин профессиональной зрелости.

Непрерывное профессиональное образование рассматривается как система преемственных профессиональных образовательных программ и государственных стандартов всех ступеней и уровней профессионального образования в сети реализующих их учреждений, построенная в соответствии с принципами технологии непрерывного обучения [6].

Непрерывное профессиональное образование специалистов реализуется в формах профессиональной переподготовки, повышения квалификации, стажировки и профессионального самообразования.

В настоящее время большое внимание уделяется профессиональной переподготовке слушателей, как важному звену системы непрерывного профессионального образования.

Профессиональная переподготовка – одна из форм непрерывного профессионального обучения, способствующая приобретению новой профессии лицами, уже имеющими определенную квалификацию.



Переподготовка организуется в целях обучения специалистов, высвобождаемых в организациях, а также для лиц, желающих сменить имеющуюся у них квалификацию. Ее целью является «получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения профессиональной деятельности нового вида. По результатам прохождения профессиональной переподготовки специалисты получают диплом государственного образца, удостоверяющий их право вести профессиональную деятельность в определенной сфере» [4].

Свойство диплома о профессиональной переподготовке таково, что дополнительная специальность становится равноправной со специальностью по базовому образованию и дает право заниматься соответствующим видом деятельности.

Основные задачи профессиональной переподготовки заключаются в осознанном овладении специалистами в процессе обучения новыми знаниями с опорой на базовые знания, актуализации потребности в профессиональном и личностном развитии и самосовершенствовании.

В соответствии с целью и задачами осуществляется проектирование содержания профессиональной переподготовки специалистов и создание программно-методического обеспечения, представленного в учебном и учебно-тематическом планах, программах отдельных дисциплин.

Приоритетами профессиональной переподготовки в учреждениях высшего профессионального образования являются: для личности – дополнительная возможность удовлетворения потребности в освоении нового вида профессиональной деятельности; для вуза – расширение сферы образовательных услуг, появление новых источников внебюджетного финансирования, развитие кадрового потенциала, обеспечение реализации принципа непрерывности образования; для общества – возможность переподготовить специалистов в сокращённые сроки.

Другой важной формой непрерывного профессионального образования специалистов является повышение квалификации, направленное на углубление, расширение и обновление профессиональных знаний, умений и навыков. Главной задачей повышения квалификации становится повышение профессионального уровня на уже полученной базе, а также переквалификация кадров с другим базовым образованием.

Целью повышения квалификации является ликвидация недостатков, связанных с просчетами в базовом профессиональном обучении; обеспечение актуализации, расширение и углубление имеющихся знаний; получение новых современных теоретических знаний, практических умений и навыков для оперативной адаптации кадров к постоянно изменяющимся социальным и производственным условиям; а также совершенствование профессиональных, деловых, личностных, нравственных качеств специалистов в их непрерывном про-

фессиональном образовании. Речь идет о постоянном совершенствовании компетентности, т.е. профессиональном росте специалистов. Традиционно цели повышения квалификации формулируются как повышение компетентности специалистов по определенному вопросу или узкому кругу проблем.

Повышение квалификации – это обновление знаний и навыков лиц, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения ими новых способов решения профессиональных задач [9].

Среди основных направлений повышения квалификации можно выделить следующие:

1) первичное обучение в соответствии с задачами учреждения и спецификой работы;

2) ликвидация разрыва между требованиями к занимаемой должности и личными качествами;

3) повышение общей квалификации;

4) обучение для работы по новым направлениям развития организации;

5) помощь в освоении новых программ и методов выполнения профессиональных задач.

Повышение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников. Периодичность прохождения данного вида обучения устанавливается работодателем.

Среди основных задач повышения квалификации можно выделить следующие:

– изучение и разработка вопросов рационализации и совершенствования труда;

– изучение условий работы и выявление степени имеющейся и необходимой квалификации специалистов;

– проведение непосредственной работы по повышению квалификации;

– разработка основ организации, содержания и методики проведения занятий на курсах;

– разработка и издание материалов по самообразованию.

Согласно Постановлению Правительства РФ повышение квалификации включает в себя следующие виды обучения [4]:

– краткосрочное (18–72 часа) тематическое обучение по вопросам конкретного производства, которое проводится по месту основной работы специалистов и заканчивается сдачей соответствующего экзамена, зачета или защитой реферата;

– тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по научно-техническим, технологическим, социально-экономическим и другим проблемам, возникающим на уровне отрасли, региона, предприятия (объединения), организации или учреждения;

– длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации для углубленного изучения актуальных проблем науки, техники, технологии, социально-экономических и других проблем по профилю профессиональной деятельности.

Следующей формой непрерывного профессионального образования является стажировка, основная цель которой заключается в формировании и закреплении на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки.

Стажировка осуществляется также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности [там же].

Профессиональное самообразование, являющееся одной из важных форм непрерывного профессионального образования, может осуществляться как обучение вне учебных заведений, путем самостоятельной работы, оно обычно обусловлено производственной потребностью. Его формы сугубо индивидуальны. Важными условиями успешного профессионального само-

образования являются: наличие средств обучения, умение организовывать самостоятельную работу, возможность квалифицированной помощи и пр.

Т.Ю. Ломакина рассматривает непрерывное профессиональное образование в следующих аспектах [3]:

- как педагогическую систему, охватывающую всю совокупность технологий, средств и способов приобретения и совершенствования знаний, профессиональной компетентности;

- как процесс становления и развития творческой личности, непрерывность образования подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, исходя из возможностей личности и социально-экономических условий в обществе;

- как комплекс образовательных учреждений, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить образовательные потребности, возникающие в обществе.

Идея непрерывного профессионального образования заложена и в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», где под непрерывным образованием понимается целенаправленный и систематический процесс роста образовательного потенциала человека в течение жизни, полученного как в общих и профессиональных учебных заведениях, так и путем самообразования.

Непрерывное профессиональное образование включает в себя формальные (училища, техникумы, университеты), неформальные (различные структуры дополнительного образования), информальные (самообразование на рабочем месте или в домашних условиях) составляющие. В течение жизни у каждого человека формируется личная образовательная траектория, включающая в себя формальное, неформальное и информальное образование по мере необходимости.

С практической точки зрения, непрерывное профессиональное образование – это система учебной деятельности, направленная на совершенствование знаний, умений, навыков человека на протяжении всей его трудовой жизни. Оно подразумевает совершенствование и накопление знаний в период трудовой деятельности и является необходимым условием поддержания профессионального статуса специалиста, обеспечивает его подготовленность к выполнению меняющихся профессиональных задач и сохранение конкурентоспособности.

Непрерывное профессиональное образование является системой, составляющей единый комплекс с экономикой и рынком труда, что позволяет разрабатывать «опережающие» образовательные программы, соответствующие запросам рынка труда и общества в целом.

Таким образом, понимание образования через всю жизнь, непрерывного профессионального образования, во многом идентично трактовке дополнительного профессионального образования, поскольку все они включают в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Однако отличия между этими формами обучения все же существуют. Согласно государственного образовательного стандарта дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) федеральных государственных служащих, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 01.08.2000 № 2370 «дополнительное профессиональное образование – это образование на базе высшего или среднего профессионального образования, осуществляемое в учреждениях дополнительного профессионального образования и в структурных подразделениях образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным государствен-

ным стандартом, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей соответствующего документа». Это образование, которое должно соотноситься с основным, а непрерывное профессиональное образование, включающее образование через всю жизнь, ориентировано на постоянное обучение в профессиональной сфере, но не связывает его с характером базового образования. Профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировка и профессиональное самообразование являются формами непрерывного профессионального образования.

Литература

1. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Ломакина, Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования / Т.Ю. Ломакина. – М.: ИТИП РАО, 2005. – 45 с.
4. Постановление правительства Российской Федерации «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов». Утвержден приказом Минобрнауки России от 26.06.1995 № 610.
5. Ворожейкина, О.Л., Пугач, В.Ф., Розина, Н.М., Тарасюк, Л.Н., Цейкович, К.Н. Согласованный словарь терминов и определений в области образования государств-участников СНГ / Под науч. ред. доктора техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 190 с.
6. <http://spbgpu.net/wiki/index.php/>
7. http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=246
8. http://www.mon.tatar.ru/rus/file/pub_24345.doc
9. http://www.ngosnews.ru/gloss_pg/glosshow-p.php



УДК 378.1

УПРАВЛЕНИЕ ОЛИМПИАДНЫМ ДВИЖЕНИЕМ В ВУЗЕ

А.И. Попов, Н.П. Пучков

Аннотация

Рассмотрено олимпийское движение как творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса по профессионально-личностному развитию конкурентоспособного специалиста, включающая в себя элементы учебной, научной и воспитательной деятельности; исследованы компоненты его ресурсного обеспечения и проанализированы направления планирования. Предложена структура управления олимпийским движением и изучена роль самоуправления в условиях олимпийской креативной среды, сформулированы основные подходы к управлению олимпийским движением.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, олимпийское движение, структура управления, самоуправление, олимпийская креативная среда.

Abstract

The Olympic movement as creating a creative realization activity of all participants in the educational process on personal development of competitive specialist, incorporating elements of teaching, research and educational activities are considered; the components of its resource provision and the direction of planning are investigated. The management structure of Olympiad movement is proposed and the role of self-government in Olympiad creative environment is studied, the main approaches to the management Olympiad movement are formulated.

Index terms: competitive specialist, Olympic movement, management structure, self-management, Olympiad creative environment.

Необходимость повышения качества формирования в вузе творческих профессиональных компетенций выпускников предопределяет актуальность исследования особенностей управления образовательной деятельностью при использовании инновационных форм организации обучения. Одной из таких инновационных форм выступает олимпийское движение – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса (преподавателей и студентов) на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения (и, прежде всего, основной образовательной цели – подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем готовности к творчеству) [1, 2].

Целью олимпийского движения выступает, прежде всего, профессионально-личностное развитие конкурентоспособного специалиста, обладающего творческими профессиональными компетенциями, готового к творческому саморазвитию и на-

учному поиску, социально-активного и обладающего гражданской ответственностью за инновационное развитие страны. В олимпийском движении формируются умения принимать ответственные решения в условиях неопределенности, готовность к оправданному риску, психологическая устойчивость, настрой на победу. Олимпийское движение как инновационная форма организации обучения повышает качество решения его традиционных задач через стимулирование проявления эвристического и креативного уровня интеллектуальной активности обучающегося. Олимпийское движение – не единственный механизм достижения обозначенного результата, в большей степени это «катализатор» процесса подготовки конкурентоспособного специалиста, поэтому его использование должно быть дозированным и соответствующим образом встроенным в образовательную деятельность вуза. Модель включения олимпийского движения в образовательный процесс вуза представлена на рис. 1.



Рис. 1. Модель включения олимпиадного движения в образовательный процесс вуза

Необходимо отметить, что олимпиадное движение дополняет и развивает образовательный процесс, определяемый в соответствии с требованиями ФГОС, поэтому его основным дидактическим полем в системе высшего профессионального образования является самостоятельная работа для категории обучающихся с повышенным интеллектом и креативностью и проявляющих творческую инициативу, что, естественно, не исключает возможность включения в олимпиадное движение на различных этапах других обучающихся.

Учитывая особенности олимпиадного движения, можно организовать управление им посредством включения его в различные виды деятельности:

1) в комплекс учебной деятельности через определение его места и содержания в процессе освоения основной образовательной программы;

2) в комплекс научно-исследовательской деятельности как этапа научной самоидентификации студентов и формирования у них навыков научного познания;

3) в комплекс воспитательной работы с нацеленностью на инициативную деятельность студентов по раскрытию своего творческого потенциала и определения своего места в социуме.

Данное разделение достаточно условно, и на наш взгляд, доминирующим подходом должно стать управление олимпиадным движением как учебной деятельностью, т.к. олимпиадное движение, прежде всего, содействует выполнению основной задачи образовательного учреждения через воссоздание условий для развития определенной модели профессионального поведения, основанного на высоком уровне требуемых компетенций. В олимпиадной креативной среде [1, 2], как необходимом условии олимпиадного движения, создаются ситуации, требующие от обучающихся самоуправления и самоорганизации (что упрощает процесс внешнего управления олимпиадным движением); воспитывающие в них готовность к действиям

в ситуациях неопределенности и высоких интеллектуальных и физических нагрузок. В тоже время, олимпиадное движение как форма обучения не только обогащает образовательный процесс, но и выступает как инструмент поиска научных кадров, обеспечивает социализацию личности.

Поскольку олимпиадное движение включает в себя элементы учебной, научной и воспитательной деятельности, то целесообразно выделить его в самостоятельное направление и рассматривать как отдельный субъект управления, схема которого приведена на рис. 2. Такое целенаправленное воздействие позволяет разрабатывать целевые программы по развитию творческих компетенций при изучении отдельных дисциплин и их комплексов, обеспечивающих профессиональное становление; более точно планировать ресурсное обеспечение данной формы организации обучения.

Основными компонентами ресурсного обеспечения олимпиадного движения как процесса образовательной деятельности и субъекта управления выступают (в порядке их значимости для достижения поставленной цели) человеческие, информационные, материальные и финансовые ресурсы.

Под человеческими ресурсами мы, прежде всего, понимаем Учителя – организатора олимпиадного движения, личностные и профессиональные качества которого смогут вовлечь студента в олимпиадное движение, дать первоначальный импульс его творческому саморазвитию.

Поскольку олимпиадное движение позиционируется нами как частично самоуправляемая деятельность [1], то необходимо создание в вузе условий для информального образования через разработку единой олимпиадной информационной сети. Это обеспечит обучающихся, в первую очередь, информационными ресурсами в виде банка олимпиадных задач и стимулирует мышление во всех видах деятельности в рамках олимпиадного движения.

Участие в олимпиадном движении предполагает постепенный переход от учебных



Рис. 2. Управление олимпиадным движением

задач к научной и творческой профессиональной деятельности, что обеспечивается наличием соответствующих материальных ресурсов для выхода на эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности, и, прежде всего, современного научного оборудования и средств мультимедиа технологий, позволяющих студенту продолжить изучение проблемы, вначале поставленной преподавателем в виде олимпиадной задачи, а затем расширенной и дополненной самим обучающимся до уровня направления своего научного исследования.

Олимпиадное движение, как любая деятельность, требует и финансового обеспечения, которое необходимо для привлечения других видов ресурсов и стимулирования творческой деятельности его участников.

Планирование, как основная функция управления олимпиадным движением, осуществляется по следующим направлениям:

- научно-методическому, включающему разработку методологии олимпиадного движения и подготовку методического обеспечения в виде олимпиадных задач на основе самостоятельности и самоуправления в обучении; адаптируемости олимпиадной креативной среды к специфике обучения;

- информационному, предполагающему создание единой информационной олимпиадной сети, обеспечивающей возможность каждому обучающемуся включаться в творческую деятельность как на подготовительной, так и на состязательной стадиях в соответствии с его индивидуальной образовательной траекторией;

- нормативно-правовому, предполагающему, прежде всего, разработку нормативных документов, регламентирующих олимпиадное движение;

- психолого-педагогическому, основанному на механизме педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадной креативной среде и не допускающему психологической деформации в стрессовых ситуациях, присущих состязательной стадии олимпиадного движения;

- организационно-управленческому, предусматривающему координацию олимпиадного движения с другими формами организации обучения, оптимизацию ресурсного обеспечения, планирование соревновательной стадии олимпиадного движения как базисной составляющей, на которой вырастает надстройка в виде самоуправления и творческого саморазвития;

- финансовому, предполагающему материальное стимулирование преподавателей, организующих педагогическое сопровождение творческого саморазвития и формирующих банк олимпиадных задач; развитие методической и материально-технической базы.

Особенностью управления олимпиадным движением является гибкое сочетание подходов централизации и децентрализации, что обеспечивает синергетический эффект в процессе подготовки конкурентоспособной личности. В случае централизованного подхода формируется линейно-функциональная структура управления олимпиадным движением:

- уровень стратегического руководства (ректор, проректоры по учебно-методической, научной и воспитательной работе), на котором вырабатываются общие подходы к включению олимпиадного движения в учебную, научную и воспитательную деятельность;

- уровень общего руководства (руководитель Центра студенческого олимпиадного движения, деканы и заместители деканов по учебной работе), на котором создаются условия для саморазвития студентов в рамках олимпиадной креативной среды; происходит создание единой олимпиадной информационной сети, организация и проведение олимпиад;

- уровень методического руководства (заместители заведующих кафедрами по олимпиадному движению, преподаватели – руководители олимпиадных микрогрупп), на котором осуществляется подготовка и использование олимпиадных задач как основного инструмента воспитывающего обучения.

Роль централизованного (внешнего) управления при формировании олимпиадной микрогруппы и её функционировании заключается в создании условий для осознания обучающимися необходимости коллективной деятельности, влиянии на планирование учебного материала, контроле деятельности обучающихся через олимпиады различного уровня.

В то же время эффективность личностно-ориентированного обучения, учитывающего индивидуальные особенности каждого обучающегося, возможно только в условиях самоуправления учения, при котором сам обучающийся выбирает траекторию и темп обучения; наличие только внешнего непосредственного управления учением в обучении природоцелесообразно и малоэффективно. Поэтому реализуется и децентрализованный подход, предполагающий самоуправление обучающихся, прежде всего на уровне олимпиадных микрогрупп.

Анализ организации олимпиадного движения в ведущих вузах страны свидетельствует, что основной дидактической системой в олимпиадном движении из выделяемых сегодня в педагогике традиционной, прогрессивистской и современной является прогрессивистская система, основанная на системе Дж. Дьюи, с приоритетом в обучении процесса учения над процессом преподавания. Поэтому самообучение рассматривается как метод и модель обучения в олимпиадном движении, в которых собственная учебно-познавательная деятельность субъектов учения является ведущей, а формирующая деятельность субъекта преподавания – содействующей, способствующей.

Деятельность преподавателя как субъекта управления в олимпиадном движении будет успешной при высоком уровне его подготовки, владении теми качествами, которые он прививает обучающимся (инициативность, общая эрудиция, умение организовывать творческую работу). При этом дидактическая функция преподавателя часто будет осуществляться опосредо-

ванно, с помощью дидактических средств самообучения.

Рассматривая управление олимпиадным движением, мы должны учитывать, что крайние подходы к нему не желательны. Применение только централизованного управления приведет к тому, что обучающиеся не выйдут за рамки стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной активности и творческая деятельность после олимпиад угасает. С другой стороны, использование прогрессивистской дидактической системы в педагогической практике ведет, зачастую, к потере системности в образовании.

Самоуправление учебной деятельностью, являющейся основой олимпиадного движения как формы организации обучения, осуществляемое в условиях традиционной дидактической системы, позволяет субъекту учения усвоить элементы накопленного объективного опыта человечества и сформировать творческие профессиональные компетенции через следующие технологические цепочки, реализуемые в рамках специально создаваемого образовательного пространства – олимпиадной креативной среды:

- управление собственными потребностями до осознания цели образовательного процесса и далее до самоопределения в действиях на подготовительной и состязательных стадиях олимпиадного движения;
- усвоение новой информации (и, прежде всего, профессиональных моделей поведения в условиях ограничения использования ресурсов);
- повышение собственных личностно и профессионально значимых способностей путем овладения творческими умениями и лидерскими качествами.

В то же время самообразование посредством олимпиадного движения предполагает, что обучающиеся, наряду с умением творчески организовывать свою деятельность, будут еще и фацилитаторами, т.е. людьми, обладающими умениями инициировать благоприятную обстановку в группе. Феномен социальной фацилитации

в социально-психологическом контексте, есть процесс ненаправленного влияния индивидов друг на друга, проявляющийся в облегчении взаимодействия, повышенной индивидуальной активности и творчества людей. Одна из важнейших задач фасилитатора состоит в том, чтобы создать в группе атмосферу взаимной поддержки. В ряде случаев преподаватель выполняет роль фасилитатора, сопровождающего собственный поиск участника олимпиадного движения.

Для эффективного управления олимпиадным движением необходима организация его педагогического мониторинга через систему олимпиад различного уровня, обеспечивающих системную диагностику эффективности данной формы организации обучения, и направленной, прежде всего на оценку технологии формирования творческих компетенций. Данная цель предполагает разработку методики педагогических измерений, обеспечивающей реализацию принципа обратной связи. Для определения уровня сформированности творческих компетенций в олимпиадном движении нельзя напрямую использовать наиболее разработанные измерительные средства – тесты, т.к. они предполагают проверку правильности выбора ответа из предложенных, либо получение однозначного ответа. Измерения такого рода не позволяют говорить о самом процессе творческого мышления, что в нашем случае должно являться основной измеряемой величиной.

По нашему мнению, в качестве измерительного средства может выступать олимпиадная задача, в отличие от теста, не предполагающая иногда однозначного решения, а часто имеющая несколько подходов к его нахождению. В олимпиадном движении используется такой способ постановки учебных задач, который требует от студентов усвоения новых знаний по учебной дисциплине, способах или условиях выполнения задания. Необходимо отметить, что измерительные средства в виде олимпиадных задач наиболее близки к психологическим

тестам, т.к. позволяют судить о мыслительной деятельности человека.

Подводя итоги рассмотрения обозначенной проблемы, связанной с управлением олимпиадным движением, можно выделить следующее:

- олимпиадное движение в вузе должно быть включено в комплекс учебной деятельности с учетом функций научно-исследовательской деятельности и воспитательной работы;
- планирование олимпиадного движения осуществляется по научно-методическому, информационному, нормативно-правовому, психолого-педагогическому, организационно-управленческому и финансовому направлениям;
- в олимпиадном движении сочетается централизованное (внешнее) управление и самоуправление, при этом основной дидактической системой является прогрессивистская;
- результативность олимпиадного движения как формы организации обучения возрастает (и, прежде всего, в направлении формирования творческих компетенций) за счет эффекта фасилитации;
- в качестве измерительного средства уровня творческого мышления в олимпиадном движении выступают олимпиадные задачи.

Как показывает опыт нашей работы, использование этих подходов к управлению олимпиадным движением позволяет повысить эффективность образовательного процесса вуза и создать условия для формирования конкурентоспособного специалиста и творческого члена общества.

Литература

1. Пучков, Н.П. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников / Н.П. Пучков, А.И. Попов // Вестник ТГТУ. – Тамбов. 2008. Т. 14. № 4. – С.988-1001.
2. Пучков, Н.П. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: учеб.-метод. пособие / Н.П. Пучков, А.И. Попов. – Тамбов, 2009. – 180 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.14

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА И СОВРЕМЕННАЯ ФИЗИКА

Г.Ф. Михайлишина, А.А. Курашкин

Аннотация

В статье приводится анализ понятия «компетентность», а также показано, что изучение современных фундаментальных научных достижений и физических экспериментов является необходимым условием формирования компетентной личности.

Ключевые слова: компетентность, современная физика.

Abstract

The paper analyzes the concept of «competence», and also shows that the study of modern scientific achievements and basic physics experiments is a necessary condition for formation of a competent individual.

Index terms: competence, modern physics.

Мы живем в обществе бурно развивающихся технологий, когда объем информации удваивается каждые 3 года, список профессий обновляется более чем на 50% каждые 7 лет и, по утверждению Бобиенко О.М. [3], чтобы быть успешным, человеку приходится менять место работы в среднем 3-5 раз в жизни. Фундаментальные академические знания в эпоху Интернет и электронных справочников перестают быть основным капиталом. От человека теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Если знания сами по себе не являются главной ценностью, то какой результат образования необходим личности и востребован обществом сегодня?

Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. обозначила результатом образовательного процесса наличие у выпускника вуза «*ключевых компетенций*» в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах [8].

Понятие «*компетенции*» было введено в научный обиход в начале 90-х годов XX столетия Международной организацией труда, но до сих пор не существует общепринятого определения компетенции, хотя, конечно, все определения объединены общей идеей.

Согласно толковому словарю русского языка [9, с.228] *компетентный* – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-то области; *компетенция* – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. Словарь толкования иностранных слов [4, с.282] раскрывает понятие «*компетентный*» как обладающий *компетенцией* – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. *Competent* (франц.) – компетентный, правомочный. *Competens* (лат.) – соответствующий, способный. *Competere* – требовать, соответствовать, быть годным. *Competence* (англ.) – способность (компетенция).

Согласно определению Фролова Ю.В. [11, с.181] «*компетенция* – это предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет **готовность** к выполнению деятельности»,

подчеркивая тем самым деятельностную природу категории «компетенция».

Такого же мнения придерживается Безюлева Г.В. [2, с.24]: «Ядром компетенции являются деятельностные способности (совокупность способов действий)».

Отметим, что в профессиональной сфере понятие «компетенция» применялось уже давно. Аксёнова Э.А. [1, с.59], уточняя назначение компетентностного подхода в образовании, пишет: «Сфера образования всегда работала и работает со знаниями, умениями и навыками, а профессиональная сфера – с другими категориями – компетенциями. И если профессиональная сфера может точно на уровне заказа однозначно предъявить свои требования к образованию, то задача образования заключается в том, чтобы трансформировать знания, умения и навыки в определенные компетенции, которые требуются в профессиональной сфере».

Родственным понятию «компетенция» является понятие «компетентность». По мнению Фролова Ю.В. [11, с.183] «компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) условиях. Бланк У. [12, с.25] определяет: «Компетентность – это способность к актуальному выполнению деятельности».

По Солянкиной Н.Л. [10] соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» наглядно выражается табл. 1

Понятия «знания, умения, навыки», которые давно анализируются в отечественной педагогике, Солянкина Н.Л. иден-

тифицирует с понятием «компетентность». Действительно, некоторые ученые придерживаются мнения, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение». Дахин А.Д., к.п.н. доцент Новосибирского государственного педагогического университета также считает, что «все эти новые термины – дань моде, и можно обойтись и без них, так как есть классические прототипы – уровень подготовленности ученика и учебные умения» [6, с.44]. «Поэтому все разговоры о компетентности и компетенции, – выражает своё мнение в дискуссии, которая развернулась при обсуждении статьи Дахина А.Н. [6] на электронных страницах портала www.auditorium.ru М.Е. Бершадский, к.п.н., профессор, АПКИПРО, – мне представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой». «Видимо, на сегодняшний день нет особой разницы между компетенцией и необходимым набором «ЗУНов» – продолжает дискуссию на вышеупомянутом портале А.А. Нестеренко, ТРИЗ-специалист из г. Петрозаводска.

В Концепции модернизации Российского образования [8, с.3] читаем: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть *ключевые компетенции*, определяющие современное качество образования». Как видно из этого положения, здесь знания, умения отделены от компетенций.

Таблица 1

Понятие	Объем понятия (ключевое слово)	Представление понятия	Проявление понятия	Уровни проявления понятия
Компетенция	Круг полномочий	Нормативно-правовой документ	Занимаемая должность	Категория
Компетентность	Способность	Знания, умения, навыки (ЗУНы), способы деятельности	В деятельности	Уровни компетентности

Мы также отделяем понятия «знания, умения» и понятие «компетентность» и согласны с мнением Гуриной Р.В. [5], что *компетентность* отражает *процедурные* («знать как»), а не *декларативные* знания («знать что»).

Ключевыми словами, характеризующими обсуждаемые понятия, выступают «*готовность*» и «*способность*», которые отличаются друг от друга следующими смысловыми характеристиками. *Способность* – предполагает наличие умения или возможности делать что-либо в определенной предметной области, предрасположенность к определенному виду деятельности. «Могу», «Мочь» – вот ключевые слова, характеризующие способности индивида («Могу!», но не обязательно «Буду!»). *Готовность* предполагает более деятельностный аспект – высокую подготовленность к действию, желание его выполнить хорошо, качественно, квалифицированно, то есть несет в себе аспекты *мотивированности* личности. Таким образом, *готовность* – интегративная характеристика, в структуру которой входят интересы, склонности, убеждения, намерения.

Итак, мы определяем *компетентность* как *уровень образованности в данной сфере, а также способность и готовность индивида к реализации знаний, умений, навыков в деятельности*.

Очевидно, что специалист не может достичь необходимого уровня образованности в любой сфере деятельности, если он не обладает системой знаний об окружающем мире и не понимает роль науки в экономическом и культурном развитии общества и государства. Выпускника вуза трудно назвать компетентным и конкурентоспособным на рынке труда, если у него не сформировано современное научное мировоззрение и миропонимание. И наконец, любой человек не может стать творческой личностью, если он не владеет научным методом познания.

Известно, что физика, которая является важнейшим элементом естественнонауч-

ной картины мира, обладает наиболее развитой и эффективной методологией научного познания и поэтому методы научного познания, выработанные первоначально в физике, сейчас проникли в химию, биологию, медицину, экономику и другие науки. Физическая наука и наиболее глубокая и методологически оснащенная её составляющая – **современная физика** – выполняет важную роль в формировании способности и готовности выпускника к реализации приобретенных в стенах вуза знаний, умений и навыков в дальнейшей деятельности. Также, мы утверждаем, что современная физика является важнейшим научным компонентом общечеловеческой культуры, знакомство с которым необходимо любому цивилизованному человеку.

Конечно, молодого человека, независимо от его выбранной профессии, которому интересны свойства окружающего нас мира, в ком горит огонь познания, для кого работа мысли доставляет удовольствие, а полученный самостоятельно результат дарит наслаждение, не нужно долго убеждать в том, что ему полезны и нужны знания современной физики. Но попробуем разобратся в акцентах, которые необходимо учитывать при создании *мотивации* к обучению вопросам современной физики студентов университетов, технических, медицинских и педагогических вузов.

Областью профессиональной деятельности *выпускника классического университета* являются научно-исследовательские и производственные организации, в которых основным видом профессиональной деятельности является научно-исследовательская работа. Казалось бы, кому как не студенту классического университета, нацеленному на научный поиск, интересоваться современным этапом развития физики?

Согласно данным, приведенным в «Независимой газете» [7], где автор пишет, что «выпускники престижных вузов и хотели бы заниматься наукой, да не получается», потому что «в первой половине 1990-х го-

дов научные исследования вели 38% преподавателей российских вузов, сегодня это делают лишь 16%».

На данный момент образовался огромный разрыв между современной наукой и классическим образованием в университете. Задачи, которые предлагаются студентам в курсе физики, слабо связаны с современными открытиями и достижениями. Как следствие этого, выпускники не могут использовать целый ряд преимуществ, которые дает современная технология, и, прежде всего, поэтому **интерес** студентов к современным физическим научным исследованиям в классических университетах весьма низок. Может быть, поэтому выпускники классических университетов меньше всех остальных работают в дальнейшем по специальности, т.е. в той области профессиональной деятельности, к которой их «готовили»? Разве можно проявлять интерес к такому виду деятельности как «самостоятельно ставить задачи научно-исследовательских работ, самостоятельно выполнять физические исследования при решении научно-исследовательских задач» [проект *ФГОС ВПО*], если нет широкого кругозора в области новейших достижений науки, и, как следствие, есть убеждение в том, что этим никто не занимается и это не современно и не престижно?

В то же время, современная физика открывает поразительные горизонты для мировоззренческого постижения процессов и явлений как ультрамикроскопического, так и космологического масштабов; вооружает естествознание и технику рядом фундаментальных открытий, которые кардинальным образом изменили социокультурный и духовно-мировоззренческий фон человеческой цивилизации, обеспечивая энергетические и технократические предпосылки её дальнейшего развития.

В условиях ускоряющегося социально-го и научно-технического прогресса знание его существа и содержания становится не только частью образования, общей культуры, необходимым условием овладения

профессией *инженера*, но и обязательным фактором грамотного и творческого участия в управлении производством. Несмотря на некоторые ограничения творческой свободы инженера жестким разделением труда, регламентированностью времени, индустриальной дисциплиной, все же в основном работа любого инженера по своему содержанию продолжает оставаться творческой. Другое дело, что работать на одной и той же должности можно творчески и нетворчески. Но нельзя забывать, что интеллектуальное развитие и творческие возможности – это один из главных факторов, определяющих сейчас авторитет руководителя и инженера среди рабочих. Для творчества нужны соответствующее развитие личности – развитие фантазии, общей культуры, эрудиции. А это порождает и новые требования к подготовке инженеров в высшей технической школе.

Физика определяет научные основы многих современных технологий, развитие физической науки непосредственно связано с важнейшими направлениями научно-технического прогресса. Подчеркнем также, что в последние десятилетия наблюдается *резкое ускорение внедрения достижений науки в производство*. Конечно, и раньше наука оказывала воздействие на производство, но *темпы* внедрения научных достижений в производство были совершенно иными. Таким образом, современному инженеру надо очень много знать о современных достижениях науки, постоянно учиться, повышать свои знания, чтобы быть способным управлять современной техникой. Именно поэтому научные основы важнейших направлений научно-технического прогресса должны стать частью содержания физического образования в технических вузах.

Рассмотрим роль современной физики в медицине. На первый взгляд – что тут обсуждать? Выпускнику медицинского вуза, казалось бы, совсем не нужны знания современных достижений физики. Но это только на первый взгляд. Современ-

ная физика оказала и оказывает огромное влияние на сегодняшнюю медицину. История медицинской физики началась с открытия К. Рентгена, которому впервые удалось найти неразрушающий метод исследования тканей человеческого тела. Трудно сегодня представить себе медицину, в которой не было бы рентгенодиагностики. В конце XX в. миллионы людей были спасены благодаря тому, что физики разработали и претворили в жизнь томографические методы исследования. Различные виды томографов (рентгеновский, ЯМР и т.д.) позволили осуществить раннюю диагностику онкологических заболеваний. В том, что теперь трое из четырех заболевших раком излечиваются, есть огромный вклад физической томографии. Это лишь один из примеров успеха медицинской физики, которая не только будет активно развиваться в наступившем веке, но и войдет в ряд приоритетных направлений физической науки.

Фундаментальным основанием реализации медицинского образования выступает система естественнонаучного знания, выступающая в качестве когнитивной основы в определении стратегии профилактики, диагностики и лечения больного, поскольку объектом изучения в медицине стали не только организм человека как целостная система, но и физико-химические процессы, объясняющие физиологические основы нормального функционирования организма и его патологии. Поэтому понимание физики различных микропроцессов, протекающих в организме, знания о том, как результаты теоретических и экспериментальных достижений в области физики используются в медицине, являются необходимыми условиями эффективной деятельности современного врача, т.е. его компетентности, что связано, с правильной оценкой состояния организма человека, природой ряда заболеваний, действия лекарственных средств и т.д.

Современная физика играет очень важную профориентационную роль и в средней

школе. Изучение или хотя бы знакомство школьников с поразительными явлениями, которые исследуют ученые-физики в настоящее время, понимание учащимися того, насколько захватывающе постижение тайн природы, как заманчиво и полезно использовать открытые эффекты и закономерности на практике – это верный шанс пробудить в душах учеников тот интерес к физике, который поможет им успешно преодолеть все трудности её изучения, увидеть реальную перспективу приложения своих сил и способностей и, таким образом, осознанно выбрать свой жизненный путь. Очевидно, что ответственность за это возлагается на школьных учителей. Не говоря о том, что учителя должны быть хорошими педагогами, они должны быть компетентны в той науке, которую преподают.

Итак, чем же важна роль современной физики в процессе познания молодого человека, получающего высшее образование? Выделим три основных момента. Во-первых, физика является для человека важнейшим источником знаний об окружающем мире. Во-вторых, физика, непрерывно расширяя и многократно умножая возможности человека, обеспечивает его уверенное продвижение по пути технического прогресса. В-третьих, физика вносит существенный вклад в развитие духовного облика человека, формирует его мировоззрение, учит ориентироваться в шкале культурных ценностей. Таким образом, в физике содержится научный, технический и гуманитарный потенциал. Особенно ярко все они проявились в физике XX столетия, что и предопределило ту исключительно важную роль, какую она стала играть в современном мире.

Таким образом, изучение в вузах современных фундаментальных научных достижений и физических экспериментов должно стать важным фактором в обеспечении оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создания внутренней потреб-

ности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, то есть для формирования компетентной личности.

Литература

1. *Аксенова Э.А.* Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников в ФРГ / Э.А. Аксенова // Стандарты и мониторинг в образовании – М., 2004. – № 2. – С. 56-62.
2. *Безюлева Г.В.* Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г.В. Безюлева // Профессиональное образование. – 2005. – № 12. – С. 24-25.
3. *Бобиенко О.М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О.М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ, 2003. – Вып. № 2.
4. *Булыко А.Н.* Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов / А.Н. Булыко. – М: Мартин, 2008. – Изд. 2-е, испр. – 704 с.
5. *Гурина Р.В.* Концепция подготовки учащихся профильных физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики: монография / Р.В. Гурина. – М: Дополнительное образование и воспитание; Витязь, 2006. – 208 с.
6. *Дахин А.Н.* Компетенция и компетенция: сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42-47.
7. *Дюшен О.* Институт, вокзал, Европа / О. Дюшен // Независимая газета. – 20.03.2008 г.
8. Концепция модернизации Российского образования за период до 2010 года. – Уфа: РА Информреклама, 2002. – 30 с.
9. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
10. *Солянкина Н.Л.* Профессиональная компетентность: понятие и виды: Информационный справочник / Н.Л. Солянкина. – Красноярск: ИПК РО, 2003. – 25 с.
11. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа для оценки качества и переподготовки менеджеров образования / Научно-практическая конференция «Бизнес-образование в системе непрерывного образования» / Под ред. В.А. Мау, Е.А. Карпухиной, Т.Л. Клячко. – СПб.: Питер, 2005. – С. 180-185.
12. *Blank W.E.* Handbook for leveling Competency Based Training Programs. New Jersey. Prentice Hall, 1982. ■

УДК 371

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СЕЛЬСКОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.Б. Закирова

Аннотация

Рассматриваются возможности развития поликультурной компетенции в условиях глобализации культур и стремлением национальных культур не утратить свою собственную идентичность.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образовательное пространство, поликультурное воспитание, поликультурная компетенция.

Abstract

Possibilities of development of the policultural competence in the conditions of globalisation of cultures and aspiration of national cultures not to lose own identity are considered.

Index terms: polycultural, polycultural educational space, polycultural education, the polycultural competence.

Актуальность проблемы развития поликультурной компетенции учащихся начальных классов обуславливается симптомами существенной перестройки национальных образовательных систем, более не отвечающих требованиям культурной глобализации, и естественным стремлением национальных культур не утратить свою собственную идентичность.

Ведь современный поликультурный мир – это мир глобальных трансформаций, новых социальных вызовов, мир обостренной конфликтности, вызывающих обострения межнациональных и межэтнических отношений, меняющий мировоззрение людей и их ценностные ориентации. Поэтому появление понятий «поликультурность», «культурный плюрализм» представляет собой доминирующую идею для мирного сосуществования различных культур. Хотя мировое образование испытывает напор культурных стандартов, ценностей и приоритетов американской цивилизации, что выражается в распространении английского языка и образцов культуры США.

Такие проявления культурной глобализации противоречат идеям культурного многообразия в образовании и воспитании. Все-таки глобализация может нанести ущерб национальным ценностям в образо-

вании, обострить проблемы несоблюдения социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими и прочими различиями [1, 4, 6]. Вследствие глобализации поликультурность, как доминанта воспитания, получает новые качества. Полифония культур выходит на уровень приоритетной характеристики культуры, которая обеспечивает саморазвитие культуры, способность к коммуникации.

Анализ проблемы развития поликультурной компетенции учащихся начальных классов в сельском поликультурном образовательном пространстве вызывает необходимость рассмотрения таких понятий, как: «культура», «человек культуры», «поликультурность», «поликультурное воспитание».

Слово «культура» в качестве исходного имеет латинское *Colere*, что означает «возделывание, воспитание, развитие, почитание, культ». Все эти значения сохранились в позднейших употреблениях слова «культура».

С XVIII века под культурой начинают понимать все, что появилось благодаря деятельности человека, его целенаправленным размышлениям. Культура – это одно из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания. К настоящему вре-

мени культурологи выделяют много подходов в понимании и определении культуры, например: описательный, ценностный, деятельностный, духовный, диалогический, символический и др. Так, диалогический подход в контексте нашего исследования является приоритетным, в котором культура – «диалог культур» (В.Библер) – форма общения ее субъектов. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Существует также метакультура, которая объединяет разные народы. Все эти культуры вступают в диалог друг с другом. Чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами.

Необходимо отметить, что культура – сложное, многогранное явление, которое имеет коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет понятие человек культуры, как «индивид, обладающий совокупностью качеств поликультурной личности, осознающий себя носителем ценностей своей родной культуры и одновременно ощущающий себя частью мировой культуры, обладающий установками толерантности и готовый к равноправному межкультурному диалогу»

Поликультурность, провозглашенная как образовательный принцип, не вызывает в отечественной дидактике никаких возражений. Но, однако, по мнению ряда исследователей, поликультурность порождает серьезные дискуссии, как только переводится в плоскость конкретных целей образования, образовательной политики государства и регионов. Это связано с тем, что культура изначально неотделима от этнической и национальной почвы, а значит, ее преломление в контексте образования затрагивает и вопросы социально-политического характера [5].

Россия это поликультурное общество, где, на первый взгляд, стираются многие культурные границы, и люди все чаще

взаимодействуют друг с другом на основе толерантного отношения к иной культуре, религии. Но новые реалии потребовали создания поликультурного образовательного пространства, в котором будет успешно происходить усвоение ребенком родной культуры и родного языка и одновременно развиваться чувство искреннего уважения к другим народам и их культурам.

Поэтому и проблема развития поликультурной компетенции у подрастающего поколения актуализируется в Российской Федерации, являющейся государством со сложным многонациональным составом: на ее территории проживает более 160 народов. Башкортостан фактически представляет собой миниатюрную модель Российской Федерации, в котором насчитывается более 100 народностей. Обучение в школе ведется на шести языках (русском, башкирском, татарском, чувашском, марийском и удмуртском), девять языков изучаются как самостоятельные учебные дисциплины. Следует отметить, что в России более две трети всех школ расположены в сельской местности. Такая же ситуация и в Республике Башкортостан, где число сельских школ составляет 84,2%. В целом по стране в сельских школах обучаются 200 тысяч детей. Сосуществование в одном государстве людей с различными этническими и культурными традициями невозможно без взаимного уважения всех граждан данного общества. Система образования поликультурного общества должна предпринять значительные усилия для развития и сохранения на основе прав человека чувства общей принадлежности, которое не может возникать на почве национального самосознания. Хотя каждый человек имеет право открыто заявлять о нормах и ценностях, установках и традициях своей культуры и соответственно заслуживает уважения со стороны других членов общества.

Проблема поликультурного образования и воспитания многомерна и разнообразна, ее исследование отражено в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Бори-

сенкова, А.Я. Данилюк, А.Н. Джуринского, З.А. Мальковой, Ю.С. Давыдова, Л.Л. Супруновой, И.М. Синагатуллина и др.

Ведущей целью поликультурного воспитания, по мнению А.Н.Джуринского, является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. К числу других целей Александр Наумович причисляет формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур [3].

В процессе исследовательской работы нами был проведен также анализ феномена «мульти-, поликультурного воспитания».

В основном исследователи сходятся во мнении, что мульти-, поликультурное воспитание это педагогическая концепция культурно разнообразного взаимодействия, направленного на установление благоприятных отношений взаимообмена и взаимопонимания между представителями различных культур.

Большинство ученых-педагогов солидарны в том, что поликультурное воспитание основано на учете культурных и воспитательных интересов национальных и этнических меньшинств. В контексте поликультурного воспитания акцентируется внимание на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Таким образом, под поликультурным воспитанием понимается целенаправленный процесс развития личности, при котором происходит ее приобщение к истории, культуре своего народа; осознание своей культурной и национальной принадлежности, осуществляется включение в межкультурное взаимодействие с представителями сопредельных народов и далее – в мировое сообщество. Как видим, проблема развития поликультурного образования не является чисто россий-

ской, она присуща образовательной практике самых разных государств, подтверждает ее масштаб и значимость, особенно в условиях Болонского процесса [6].

В связи с чем необходимы существенные изменения в требованиях к результату обучения и воспитания, т.е. поликультурной компетентности/компетенции, которая формирует готовность и способность к жизни в открытом обществе, где сосуществуют носители разных этнических групп и культурных традиций. Компетентностный подход обуславливает набор компетенций как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним. А компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [7].

Понятие компетентности, по мнению Е.В. Бондаревской, включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [2].

Поэтому одной из актуальных задач исследования данной проблемы, на наш взгляд является реализация поликультурных образовательно-воспитательных программ. Именно в рамках поликультурных образовательно-воспитательных программ, происходит эффективное развитие поликультурной компетенции учащихся начальных классов. Анализ научной литературы по проблеме исследования и результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить следующие обобщенные поликультурные компетенции, которые наиболее активно развиваются на базе следующих умений:

- умение создавать атмосферу толерантности, понимания, признания и принятия различных этнических культур;

- умение устанавливать позитивные национальные стереотипы;
- умение прогнозировать намечающуюся межкультурную конфронтацию в детском коллективе и оказывать превентивную помощь;
- умение разрешать конфликты на национальной почве без насилия;
- способность строить культурный диалог между представителями различных этносов;
- умение развивать личностные качества, необходимые для эффективного межкультурного общения: миролюбие, способность к общению с другими, чувство национального достоинства, любви и гордости за свою национальную культуру, демократичность, гуманность и толерантность.

Таким образом, поликультурная компетенция учащихся начальных классов представляет собой интегративное качество личности, которое основано на толерантности и осознании собственной и чужой культурной идентичности, реализующееся в способности и готовности личности к конструктивному взаимодействию с представителями различных культур.

Поликультурные образовательные программы, в первую очередь, должны ориентировать учащихся начальных классов на гармонию общечеловеческих и национальных культурных ценностей; на расширение

поликультурного кругозора и культурологических знаний; на стремление к диалогу с представителями различных национальных культур в сельском социуме; на осознание своей принадлежности к определенной культуре; на подготовку учащихся начальных классов к толерантному отношению между людьми другой национальности и к взаимодействию с ними в условиях сельской среды; понимание и принятие других культур; уважение и утверждение культурных различий.

Также в содержательном аспекте поликультурных образовательных программ выделяем приоритетные тенденции для развития поликультурной компетенции учащихся начальных классов (табл. 1).

Вообще содержание поликультурных образовательных программ, ориентированных на развитие поликультурных компетенций, должно быть наполнено общечеловеческими ценностями и культурными смыслами. Работа с таким содержанием требует новых исследовательских умений, чтобы они проявились, необходима культура души, которая заставляет учащихся начальных классов и учителя переживать, искать и сомневаться, что и предполагает наличие такого умения, как самоорганизация личной рефлексии. Поликультурную компетенцию, включенную в содержание поликультурных образовательных про-

Таблица 1

Тенденции	Проявление тенденций
Социализация	Взаимосвязь поликультурной компетенции с важнейшими сторонами жизни общества. Реализация интересов, проблем, перспектив развития поликультурного сельского социума
Гуманизация	Создание максимально благоприятных условий для развития поликультурной компетенции в процессе самореализации личности как высшей ценности в поликультурном обществе
Демократизация	Совершенствование форм и методов для развития поликультурной компетенции, основанных на добровольном участии в них учащихся, на взаимопонимании и сотрудничестве с организаторами поликультурной деятельности
Диверсификация	Многообразие и вариативность содержания, моделей, форм и методов поликультурного образования и воспитания, учет специфических особенностей, позиций в процессе развития поликультурной компетенции в поликультурном образовательном пространстве

грамм, можно включить в структуру ключевых компетенций, которые необходимы в любой деятельности. Так, на семинарах, проводимых в рамках проекта «Среднее образование в Европе», подчеркивалось, что Совет Европы называет ключевыми компетенции, которые должны быть у современного поколения выпускников в объединяющейся Европе. Это компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий. Такие ключевые компетенции учащихся начальных классов могут быть и личными целями, и личными смыслами их образования, воспитания, развития и творческого саморазвития. Включение их в содержание образования, это путь перехода от обезличенных, отчужденных «значений» к личностным смыслам, т.е. ценностному отношению к поликультурному образованию.

Все-таки поликультурные образовательные программы должны быть ориентированы на:

- достижение согласия между народами внутри своей страны и в мировом масштабе;
- установление паритета между национальными, общенациональными и общечеловеческими ценностями;
- достижение политической и социальной стабильности;
- обеспечение интеграции в мировую культуру и в мировое образовательное пространство;
- обеспечение гармонизации межэтнических отношений;
- создание условий для сохранения и возрождения национальных культур и культурных ценностей.

Компетентностный подход предполагает выход в поликультурном образовательном процессе за границы конкретных знаний, умений и навыков, содержательное включение индивида в рефлексию тех процессов, тенденции и вызовы которых задают рамки и возможности культурного самоопределения человека, построения индивидуально значимой стратегии профессиональной успешности и субъективности, становления личности, как человека культуры.

Литература

1. Актуальные вопросы совершенствования образовательного процесса в поликультурном социуме // отв. ред. И.М. Синагатуллин: Материалы второй научно-практической конференции. – Бирск, 1999.
2. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10.
3. *Джурицкий А.Н.* Поликультурное воспитание в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М., 2002.
4. *Костикова Л.П.* Российское образование в условиях глобализации и поликультурного социума // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2008. – № 6 (30).
5. *Пафова М.Ф.* Территориальные программы развития поликультурного образования // Педагогика. – 2005. – № 9.
6. Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – СПб., 2005.
7. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

УДК 377.5:81

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Г.В. Белая, А.С. Епифанцева

Аннотация

В данной статье предпринята попытка обоснования необходимости профессиональной направленности процесса обучения иностранному языку в медицинском колледже. Определяется роль иностранного языка как одной из базовых дисциплин в современной системе медицинского образования. Обосновывается использование активных методов обучения иностранному языку в рамках контекстного подхода как необходимых и достаточных для формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента медицинского колледжа.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная направленность процесса обучения иностранному языку.

Abstract

This article devoted the problem of professional orientation of the process of studying foreign language in medical college. The role and functions of foreign language as one of the base disciplines in the modern system of medical education are shown. Use of active methods in the process of studying foreign language on the basis of the contextual approach as necessary and sufficient for forming foreign language communicative competence of the student in medical college is proved.

Index terms: professional competence, foreign language communicative competence, professional orientation of the process of studying foreign language.

В первое десятилетие XXI века современная система российского медицинского образования претерпела и продолжает претерпевать в настоящее время закономерные процессы модернизации, которые актуализируют новые проблемы: переход на более высокий уровень качества образования, содействие мобильности и повышение конкурентоспособности специалистов. Вследствие таких изменений трансформировалась и роль иностранного языка в системе медицинского образования: из простого учебного элемента современной системы медицинского образования он превратился в один из базовых, в средство достижения профессиональной реализации личности. «Специалист без знания иностранного языка – это не квалифицированный, не полноценный специалист, даже если он будет обладать техническими знаниями» [5, с.8]. Обучение иностранному языку в медицинском учебном заведении в современных условиях рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста-медика,

а владение профессионально-ориентированным иностранным языком – как один из показателей степени профессиональной компетентности. В связи с этим становится актуальной проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов медицинского колледжа.

Под иноязычной коммуникативной компетентностью мы понимаем интегративное качество личности субъекта, определяющее способность и готовность будущего специалиста осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности с учетом различия менталитетов, традиций, культурных отличий коммуникантов. Данное качество формируется в образовательном процессе на основе социокультурных, психологических и лингвистических знаний, умений и определяет профессиональный потенциал будущего специалиста. Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности личности стоит на стыке социальной психологии, гуманистической педагогики, этнопедагогики и лингвистики.

Анализ научной литературы по проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности (Н.И.Алмазова, О.Е.Ломакина, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Р.П.Мильруд, Е.И.Пассов) позволяет нам сделать вывод, что коммуникативное взаимодействие с представителями другой культуры обусловлено профессиональным владением социальными, лингвистическими (**собственно лингвистическими (фонологической, грамматической, лексической, социолингвистической)**), прагматической, коммуникативно-языковой компетенцией) и психолого-педагогическими компетенциями.

В данной статье мы рассматриваем процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности как неотъемлемой части профессиональной компетентности студента медицинского колледжа. Под профессиональной компетентностью понимают систему специальных знаний, умений и навыков, опыт выполнения профессиональных действий, а также совокупность личных качеств, определяющих способы выполнения профессиональных функций. Обратимся к профессиональным качествам будущих медицинских работников. Под профессионально важными качествами мы понимаем индивидуальные особенности человека, являющиеся условием успешности овладения профессией. Следует различать неспецифические и специфические профессионально важные качества. Первые необходимы для овладения любой профессией. Вторые – это такие психологические качества человека, которыми должен обладать человек для овладения определенной профессией и которые обеспечивают успех в конкретной профессии [7].

Большой интерес для нашего исследования представляют данные В.Л.Марищука [6], изучавшего характер связи между степенью сформированности профессионально значимых качеств личности и успешностью в профессиональной деятельности. Оказалось, что сам по себе даже высокий

уровень развития этих качеств еще не гарантирует полного успеха. Дело не столько в отдельно взятых качествах, сколько в ценностных ориентациях личности, ее социальных чертах. В связи с этим вопрос о профессионально значимых качествах личности должен решаться не только на уровне психофизических и психофизиологических качеств, но и на уровне развития ценностных отношений личности, раскрывающих гуманистическую сторону его профессиональной деятельности и составляющих структуру его характера – коммуникативных, познавательно-деятельностных и рефлексивных. Таким образом, условием успешности профессиональной деятельности человека является его личностные особенности: направленность личности, особенности эмоционально-волевой сферы человека, темперамент и т.д. Поэтому для успешной деятельности в области большинства медицинских специальностей, помимо квалификации, требуется наличие определенных личностных качеств и черт характера, таких как терпение, решительность, воля, тактичность, отзывчивость, доброта, сердечность, общительность и многие другие. Так, профессионально недопустимыми для медицинского работника являются такие качества как грубость, замкнутость, самоуверенность, безответственность; невнимательность, эгоистичность, эмоциональная несдержанность, жестокость, брезгливость, нетерпимость, рассеянность; и, наоборот, профессионально важными качествами медицинского работника являются: высокий уровень развития произвольного внимания (способность обнаружить даже незначительные проявления симптомов заболевания); хорошо развитая словесно-логическая долговременная память (способность в нужный момент оказать своевременную медицинскую помощь, порекомендовать лекарственное средство, необходимое для данного заболевания); способность анализировать факты и логически мыслить; быстрота реакции; психоэмоциональная

стабильность, низкий уровень тревожности, собранность, умение сосредоточиться и принимать решения, быстро и адекватно ориентироваться в сложных ситуациях и способность переносить большие физические нагрузки; вербальные способности (умение грамотно и в то же время доступно для пациента излагать свои мысли); коммуникативные навыки (общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакты, отсутствие конфликтного поведения, терпимость, эмпатия, тактичность, доброжелательность); навыки письменного изложения мысли; умение убеждать; высокая степень ответственности.

При формировании иноязычной коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка студентами медицинского колледжа преподавателю следует учитывать качества медицинского работника, указанные в профессиограмме, что обеспечит профессиональную направленность лингвистического образования. Анализ теории профессионального образования, а также педагогическая практика позволили нам сделать вывод, что использование педагогического потенциала в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа опирается прежде всего на обогащение содержания дисциплины «иностранному языку» профессиональными смыслами и аутентичными иноязычными текстами. К такому заключению нас подтолкнуло одно из принципиальных требований деятельностного подхода в аспекте решения проблем профессионального образования: профессиональная направленность деятельности определяется ее предметом, который исполняет роль мотива деятельности [2].

Профессиональную направленность обучения иностранному языку мы считаем важным условием формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента – медика. Профессиональная направленность является одним из принципов дидактики, реализация которого позволяет обеспечить ориентацию каждого компо-

нента учебно-воспитательного процесса на формирование конкурентноспособной личности специалиста, его знаний, умений, творческого мышления, на развитие профессиональных способностей. Иностранному языку открыт для использования содержания из различных областей знаний. Интеграция позволяет студентам переносить знания, навыки и умения из профилирующих предметов в иностранный язык и, наоборот, в будущем использовать иностранный язык в профессиональной деятельности для приобретения знаний (например, участие в международных конференциях, рабочим языком которых является иностранный; чтение научной литературы и т.д.) Профессиональная направленность обучения позволяет превратить овладение иностранным языком в творческий, личностно-значимый процесс, стимулирующий познавательную активность обучающихся путем решения когнитивных задач.

Таким образом, ориентация предметного плана обучения, его форм и содержания на будущую профессиональную деятельность студента призвана обеспечить мотивационную основу учебного процесса. В большинстве работ по исследованию проблемы организации учебных материалов с точки зрения психологии их восприятия делается вывод о необходимости развивать мотивацию к изучению иностранного языка на ситуативно-тематической основе, через предметное содержание обучения, отвечающее интересам и потребностям студентов (М.Э.Багдасарян, В.А.Скалкин, Р.Г.Зайцева, Т.С.Серова и др.). Речь идет о контекстном подходе. В соответствии с теорией, разработанной А.А.Вербицким, контекстным является такое обучение, в рамках которого на языке наук и с помощью всей системы педагогических форм, методов и средств целенаправленно и последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [4, с.19-25]. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в

процессе изучения иностранного языка должно быть определено, прежде всего, деятельностным контекстом. Посредством активной деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, с другими людьми и с самим собой, что и предполагает процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Потребности обучаемых в значительной степени определяются их будущей профессиональной деятельностью. Учет контекста данной деятельности приводит в действие механизм мотивации и тем самым способствует эффективности процесса обучения.

При ориентированности занятия по иностранному языку на будущую профессиональную деятельность происходит обогащение содержания образования личностно-значимыми смыслами. Преподаватель делает акцент на обеспечение проблематизации учебного процесса, на привитие студенту ценностного отношения к выбранной профессии и к себе как неповторимой, достойной уважения личности, способной преодолевать трудности в овладении языком. Чем больше содержание образования по иностранному языку наполнено личностно-значимыми для студента смыслами, учитывающими потребности обучающегося, тем больше стимулируется его ценностное отношение к предмету изучения, познавательный интерес.

В качестве одного из основных путей интенсификации работы по формированию профессиональной направленности мы рассматриваем соответствие содержания обучения по профилирующим предметам с содержанием обучения по иностранному языку. Такое соответствие позволяет создавать ситуации, приближенные к реальным условиям профессионального общения, интенсивно использовать в учебном процессе ролевые и деловые игры, то есть включение обучаемых в ситуации, характерные для данной профессиональной

деятельности. Для будущего медицинского работника иностранный язык должен стать логическим продолжением изучения специальных предметов. Интеграция профессиональной деятельности и иностранного языка позволяет использовать разнообразные блоки умений и навыков по специальным предметам и иностранному языку в контексте конкретной проблемы. Если рассматривать профессиональную подготовку медицинского работника как процесс формирования профессиональной компетентности, включающей в себя, наряду с профессиональными знаниями, психологическую и социально-психологическую готовность к работе с людьми и управлению ими, то наиболее продуктивными подходами в обучении и воспитании будущего медика являются групповые и коллективные формы, а также активные методы обучения. Они в большей мере, чем информативный тип обучения, способствуют формированию таких социально значимых качеств личности будущего специалиста, как ответственность, умение работать в коллективе, сотрудничество, взаимопомощь и др. Так, например, подготовка творческой работы (доклады, рефераты, исследовательская работа, олимпиады, конкурсы рефератов, викторины) дает возможность студентам проявлять активность и самостоятельность, применять полученные знания на практике, развивать навыки общения – вести диалог, дискуссию, работать в коллективе и т.д. Опыт проведения учебно-педагогических игр показывает наличие сформированности у будущего медицинского работника навыков безошибочной дифференциальной диагностики клинически сходных заболеваний и оптимального лечения больного человека в результате систематического применения данного подхода во время занятий по иностранному языку. Выбор темы учебно-педагогической игры определяется содержанием учебной программы. Затем следует разработка игровой модели. Степень сложности имитационной модели

зависит от целей обучения, контингента обучаемых, материально-технического оснащения и времени, выделяемого на изучение конкретной проблемы. Цели игры разрабатываются, исходя из квалификационной характеристики специалиста. Во время обсуждения проблемы основным является умение выслушать собеседника, понять его позицию, оценить его сильные и слабые стороны, прервать при необходимости, высказать свою точку зрения, подкрепив ее аргументами, выразить одобрение или несогласие, оставшись при этом в рамках делового этикета. Одним из результатов занятия, кроме практических навыков, должен быть пакет разработанной медицинской документации. Таким образом, студенты активны на этапе подготовки игры, разработки сценариев, во время игры и на заключительном этапе – анализируя проведенную игру и затем оформляя необходимую документацию. Особенно значимым стимулом овладения иностранным языком для профессиональной деятельности становятся Интернет-проекты. Участие в проектах, создаваемых совместно с обучающимися за границей, общение с будущими специалистами в медицинской сфере США, Германии рождает у студентов побуждение к деятельности, в которой развивается интерес к специальности, расширяется специальный (медицинский) кругозор, создаются условия для успеха и общественного признания деятельности студента, что является дополнительным мотивом, укрепляющим интерес; формируется профессиональный идеал, при помощи которого прививается любовь и уважение к профессии. Практическая деятельность студента в данном случае направлена не только на проверку правильности сделанного выбора и своих возможностей в данной области, но и на развитие способностей, творческой и профессиональной активности.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности сту-

дента медицинского колледжа должен быть проблемно направленным, чтобы пробудить самостоятельное мышление студента, чтобы как можно раньше перенести акцент с формы высказывания на его содержание. Поэтому целесообразно использовать кейс-метод или реальную жизненную ситуацию, в которой интегрированы другие методы, а именно: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, игровые методы. Описание такой ситуации одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему из профессиональной области, но и активизирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы, при этом необходимо применить профессиональные навыки. Педагогический потенциал кейс-метода высок: кейс-метод способствует умению анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать вариант, составлять на иностранном языке план его осуществления; позволяет активизировать различные факторы: лингвистические и профессиональные знания, практический опыт обучаемых, их способность высказывать мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументировано высказать свою на иностранном языке.

Следует отметить, что в такой совместной деятельности учащийся является не объектом обучения, а его субъектом – активным и самостоятельным. Знания, умения и навыки первичны, результатом обучения должна стать модель отражаемого студентом учебного явления, создаваемая хотя и при активном участии педагога, но все же самим студентом. При этом «главными действующими лицами» становятся не знания, умения и навыки, а познавательные умения, с помощью которых студент добывает эти знания, умения, навыки и оперирует ими [3]. Субъектная позиция способствует формированию у выпускника медицинского колледжа культуры

клинического мышления, что позволяет будущему медику в его профессиональной деятельности проявлять максимум инициативы и творчества, индивидуальность в решении профессиональных проблем, уметь анализировать ситуацию и стоящие перед будущим специалистом задачи, проектировать собственную профессиональную деятельность, быть ее субъектом, видеть перспективу в своей работе.

Учебно-воспитательный процесс в рамках проводимой работы должен решать задачи формирования у учащихся умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, потребности в самовоспитании, самообразовании, самосовершенствовании. Педагогу в этой деятельности необходимы принятие личности учащегося и его интересов, признание их как ценности, ориентация на интересы как на основу совместной деятельности. Интерактивные методики через субъектную позицию студентов в процессе обучения обеспечивают формирование поведенческих стереотипов в разных ситуациях иноязычной культуры и будущей профессиональной деятельности [1, с.172].

Литература

1. *Белая, Г.В.* Теоретические основы университетского менеджмента / Г.В. Белая. – М.: МПГУ, 2001. – 304 с.: ил. – ISBN 5-85859-133-7.
2. *Беликов, В.А.* Профессиональное образование. Методология деятельности: монография / В.А. Беликов, А.С. Валеев, А.В. Гришин, Н.Г. Корнешук, Л.А. Савинков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 334 с. – ISBN 978-5-691-01444-7.
3. *Бухарина, Т.Л.* Психолого-педагогические аспекты медицинского образования / Т.Л. Бухарина, В.А. Аверин. – Екатеринбург: УрО РАН, 2002. – 405 с. – ISBN 5-7691-1194-1
4. *Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г.* Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // *Alma mater*. – 2006. – № 5. – С. 19–25.
5. *Ильенков, Э.В.* Философия / Э.В. Ильенков. – М.: Полит. литература, 1996. – 128 с.
6. *Маришук, В.Л.* Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1982.
7. На пути к выбору профессии врача [Электронный ресурс] / Раздел «Книги и руководства». – Режим доступа: [www. URL: http://www.medlinks.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=1940](http://www.medlinks.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=1940)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 7.048

ОРНАМЕНТ КАК ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Намир К. Халаф

Аннотация

В статье рассматриваются условия развития художественного орнамента как особого знака национальной культуры в профессиональном обучении студентов-дизайнеров; выделяются специфические виды и типы орнамента, которыми должен овладеть специалист в области дизайн-интерьера и мебели. Методологической основой работы являются работы Ю.М. Лотмана и Э. Кассирера. Особое внимание уделяется изучению орнамента как знаковой системы, «кода памяти» и как особый коммуникативный знак. В работе представлены основные характеристики видов орнамента, выделяются канонические виды арабской каллиграфии на основе которых студенты составляют орнаментальные композиции.

Ключевые слова: культура, знаковая система, символ, орнамент, арабская каллиграфия, орнаментальная композиция.

Abstract

This article discusses the conditions for the development of artistic ornament as a special sign of national culture in the training of design students, specific categories and types of ornament are distinguished, which should possess an expert in the field of interior design and furniture. The methodological basis of work is of Y.M. Lotman and E. Cassirer. Particular attention is devoted to the ornament as a sign system, code memory and as a special communicative sign. The paper presents the main characteristics of the ornament, stand canonical forms of Arabic calligraphy on the basis of which students make ornamental compositions.

Index terms: culture, a sign system, symbol, ornament, Arabic calligraphy, ornamental compositions.

На всем протяжении человеческой истории и в современную эпоху в мире существовало и существует огромное разнообразие видов культур как локально-исторических форм общностей людей. Каждая культура является результатом деятельности своего народа. Являясь одной из форм коллективной памяти, культура, будучи сама подчинена законам времени, одновременно располагает механизмами, противостоящими времени и его движению. Работающим оказывается не только последний временной срез, но и вся толща культуры значительной глубины, причем по мере продвижения во времени в прошлом периодически всплывают очаги активности: тексты, разделенные столетиями, «припоминаясь», становятся совре-

менными. «Глубинная память, – отмечает Ю.М. Лотман, – обеспечивается наличием языковых элементов, которые, во-первых, подвержены изменениям (полная неизменность делает память излишней), во-вторых, обладают способностью сохраняться в системе и в своей инвариантности, и в своей вариативности. В результате один и тот же элемент, пронизывая разные состояния системы, как бы связывает их между собой» [9, с.617].

Особую область представляет собой изучение искусства как знаковой системы и «кода памяти». Знаки, применяемые художниками или писателями, обладают многими «ценными общественными свойствами». «Произведения искусства, – пишет Лотман, – представляют собой чрезвычай-

но экономные, емкие, выгодно устроенные способы хранения и передачи информации. Изучение этой информации важно и для современных видов искусств» [9, с.11].

В художественной культуре символизация осуществляется за счет определенных принципов построения художественно-эстетического образа. Символы объединяют объекты в значимые целостности, а использование символов придает конвенциональность культурным ситуациям. Культурные порядки выстраиваются на основании организации связей с окружением, предопределяющих категоризацию и классификацию того, что существует, является значимым, что возможно конструировать в своем окружении. Они являют собой организацию многообразия элементов окружения, представлений о них, их символических выражений в некоторые органические целостности. Такие области, культурные порядки создают своего рода топографическую модель культуры [7, с.73].

Культурные порядки имеют свои границы, внутреннюю структуру, символические формы выразительности, правила комбинирования соответствующих знаков и символов. Таким областям соответствуют свои «языки» – языки культуры.

По мнению Э. Кассирера, человек живет не просто в физической, но и в символической вселенной. Это символический мир мифологии, языка, искусства и науки, который сплетается вокруг человека в прочную сеть. А дальнейший прогресс только укрепляет эту сеть. В этой системе размышления культура представляется обобщенным созданием разума и выглядит в виде совокупности символов, принимающейся членами общества [7, с.75].

Символы и значения играют роль «культурного кода», аналогичного генетическому коду, предопределяющего программу поведения, т.е. функционирования и развития общества.

Для нашего исследования важно взаимодействие с эстетическими, этнографическими знаниями, где формируется

художественная культура. Выделяя педагогический аспект сущности культуры, мы акцентируем внимание на процесс развития человека культуры.

Культура является открытым пространством, внутри которого находятся наиболее важные ценности – «тексты культуры». По определению Ю.М. Лотмана, текст культуры – конденсатор исторической памяти, благодаря этому прошлое сохраняется и создает вокруг себя «семантическую ауру», связанную общей традицией [3, с.15].

Значимым элементом культуры является символ. «Наборы символов пронизывают исторические пласты культуры, связывая между собой эпохи. Крест, круг, пентаграмма образуют символическое ядро культуры. Символы представляют собой наиболее устойчивый элемент культурного пространства. В нем информация предельно сжата, сохраняется в свернутом виде, тем самым расширяя возможности её интерпретации. Символ напоминает о древних основах культуры, представляет вечную ценность и в этом проявляется его сущность. Вместе с тем, он тоже подвержен переменам, присоединяя к себе новые смыслы и значения. Эта трансформация образует тот смысловой резерв, с помощью которого символ может вступить в неожиданные связи с реальностью» [1].

В исследовании нас интересует семиотический аспект изучения орнамента как особого языка культуры народов.

Орнамент как особый коммуникативный знак – явление социальное. Совместная трудовая деятельность вела к необходимости общения и обмена информацией, которая была нужна для обеспечения жизнедеятельности коллектива. Орнаментальное знаковое творчество составляло основу социальной памяти каждого народа. В орнаменте соединились образность искусства и логическая функция письма. Он был и остается одним из способов кодирования, хранения и передачи информации.

Орнаментальное, или знаковое творчество с глубокой древности развивалось в

двух направлениях. Одно направление определяло положение орнамента в искусстве, что достаточно четко выражено в формулировке орнамента: «Художественное украшение, узор, характеризующийся ритмическим расположением геометрических или изобразительных элементов и связанный с украшаемым предметом формально-выразительными и архитектурными связями» Второе направление в развитии орнамента привело к возникновению письменности. На определенном этапе развития орнаментального творчества оба эти направления представляли единое целое. Орнамент, являясь декором, одновременно выполнял и коммуникативную функцию [8, с.110-111].

Исследуя условия развития художественного орнамента, как особого знака национальной культуры, в профессиональном обучении студентов-дизайнеров, необходимо выделить те специфические виды и типы орнамента, которыми должен овладеть специалист в области дизайн-интерьера и мебели. Источники творчества, к которым обращается дизайнер при со-

здании новой формы, реализации новой идеи – есть весь тот исторический опыт, опыт поколений, традиций, на которых базируется вся культура. Каждый источник творчества обладает только ему присущими признаками, которые могут натолкнуть дизайнера на творческое решение. Создание художника, преобразуя первоначальные ощущения, впечатления, побуждает его к созданию новых, более гармоничных форм и структур [2].

Орнамент как искусство, как знак, как символ существует уже более тысячи лет. Более того, можно утвердительно сказать, что он зародился на самой заре истории человечества и поэтому может считаться одной из самых древних форм самовыражения человека. В результате своего поступательного развития орнамент стал некоей формулой с множеством известных и неизвестных величин, преисполненной глубокого смысла. Орнаментом называется узор, построенный чередованием в определенном порядке или, как говорят, ритме каких-нибудь рисунков или линий. Слово «орнамент», с латинского «ornamentum», означает «украшение».



Рис. 1. Орнамент и его основные характеристики

Орнамент – неотъемлемая часть искусства, художественное отражение мировоззрения и культуры народов. Он используется для оформления практически всего, что создано человеком, будь то предметы быта или архитектурные сооружения.

Орнамент как самостоятельное художественное произведение не существует, но иногда он может стать основой формообразования изделия. Орнамент всегда связан с формой, масштабом, материалом изделия, его практическим назначением и художественно-образным смыслом. Орнамент способен выразить самые разнообразные ощущения: сдержанность и торжественность, легкость, изящество и плавность, внутреннее напряжение или спокойствие, свободное движение. Его эмоциональная выразительность бесконечна. В орнаменте всегда отражается характер и особенности культуры народа, создавшего его, а также эпоха, и которую он возник.

Орнамент – это особый вид художественного творчества, который, как считают многие исследователи, не существует в виде самостоятельного произведения, он лишь украшает собой ту или иную вещь, но, тем не менее, «он... представляет собой достаточно сложную художественную структуру, для создания которой используются различные выразительные средства. Среди них – цвет, фактура и математические основы орнаментальной композиции – ритм, симметрия; графическая экспрессия орнаментальных линий, их упругость и подвижность, гибкость или угловатость; пластика – в рельефных орнаментах; и, наконец, выразительные качества используемых натуральных мотивов, красота нарисованного цветка, изгиб стебля, узорчатость листа...» [6]. Термин орнамент связан с термином декор, который никогда не существует в чистом виде, он состоит из сочетания полезного и красивого; в основе лежит функциональность, красота приходит вслед за ней. Декор обязан поддерживать или подчеркнуть форму изделия.

Орнамент – одна из важных дисциплин художественного образования на всех уровнях. Между тем в определении феномена орнамента до сих пор действуют дефиниции, сводящие его к внешним проявлениям, к прикладной функции украшения чего-либо. Как явление духовное, в аспекте мировой культуры, орнамент мало изучен. Сложившаяся на сегодня традиция педагогической практики в основном исходит из значения латинского слова *отатеп!* – украшение, узор, организованный ритмическим чередованием абстрактно-геометрических или изобразительных элементов (раппортов), украшающих здания или предметы декоративно-прикладного искусства. Его эстетические, художественные качества ставятся в зависимость от назначения, формы, материала вещи. Генезис орнамента сводится к древним технологическим процессам, в конечном счете – к материальным, утилитарным потребностям человека. Такой подход вырабатывает потребительское отношение к орнаменту, бездумное, формальное его использование [5, с.4-5].

В характеристике орнаментальных композиций, будь то керамика, или украшения из металла, можно выделить несколько основных понятий. В основе всех сложных орнаментальных композиций лежит элемент орнамента или модуль.

Модульная система создания орнаментального целого занимает главное положение в орнаментальном творчестве. Эта система основывается на последовательном отсчете и варьировании отдельной и неделимой единицы узора – модуле [4, с.104-118]. Элемент-модуль – наиболее простая единица орнамента. В орнаменте арабской культуры таким модулем является мусульманская каллиграфия.

Мусульманская каллиграфия – область декоративного художественного искусства, как самостоятельного, так и прикладного характера, важный культовый и культурный атрибут ислама, вобравший в себя элементы доисламского наследия. Характерная для каллиграфии условность художествен-

ного языка, что в рамках апофатической традиции предполагает даже превращение в абстрактный образ при потере первоначального значения, позволяет относить мусульманскую каллиграфию к области орнамента. Вне контекста и содержательной стороны, можно говорить о двух функциях каллиграфии – художественно-декоративной и религиозно-мистической.

Каллиграфия по-арабски: «хатт» или «хутут». Первоначально арабская каллиграфия возникла на базе копирования Корана, который считается творением Аллаха, поэтому написанное слово само по себе получило сакральный смысл. Принято выделять шесть основных почерков: 1. Куфи – из г. Куфа 2. Насх – «копировальный» 3. Рика’ – «лоскутный» 4. Дийвани – «канцелярский» 5. Та’лик- его же её именуют «фарси» (персидский) – «комментарий, комментаторский» 6. Сульс – «одна треть» [10].

Сочетание двух и более элементов арабской каллиграфии ведет к образованию фигуры орнамента. Из каллиграфических знаков создаются орнаменты, обозначающие тексты из Корана (см. рис. 2-3).

Рассмотрим модульный вариант изучения каллиграфических знаков в искусстве исламского и арабского орнамента. Модуль состоит из 5 заданий, которые студент выполняет в процессе изучения технологии орнамента. Первое задание связано с проектированием модуля объекта, в котором будет располагаться знаковая система орнамента. Второе задание включает

изучение каллиграфических знаков (см. рис. 2) и составление сетки изображения этих знаков с учетом модуля заданного объекта. Третье задание определяет композиционное расположение сетки разных видов орнамента с учетом проектирования объекта. Четвертое задание определяет процесс взаимосвязи всех элементов орнаментального искусства и каллиграфических знаков с учетом этнических особенностей заданного объекта. Пятое задание является итоговым и требует художественного конструирования всего объекта на основе изучения каллиграфических знаков в системе орнаментальной композиции (см. рис. 4).

На рис. 4-5 представлены модульные задания по обучению студентов исламскому орнаменту. Главное в этих объектах не декоративная функция орнамента, а семантическая функция. Фигуры орнамента приближаются к такому понятию как знак и символ. Как уже отмечалось выше, для знака характерно обозначение предмета с целью его выделения из группы предметов. Обозначая наиболее характерное в предмете или объекте, знак-символ кодирует информацию об объекте, сворачивая ее до минимума. При этом остается возможность

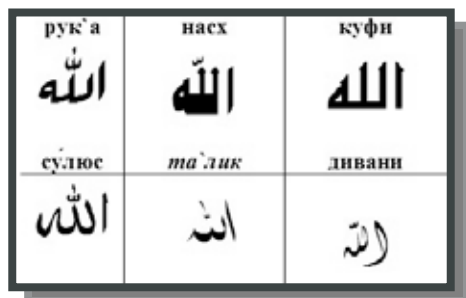


Рис. 2. Канонические виды арабской каллиграфии



Рис. 3. Орнаментальные композиции из элементов арабской каллиграфии

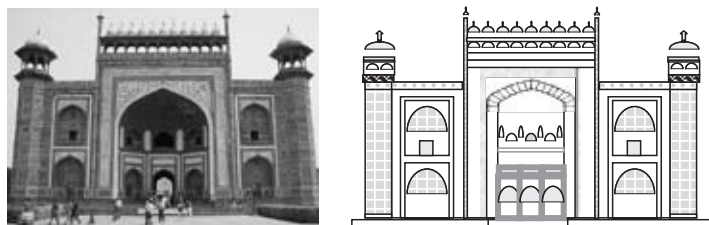


Рис. 4. Тадж-Махал (мавзолей-мечеть)

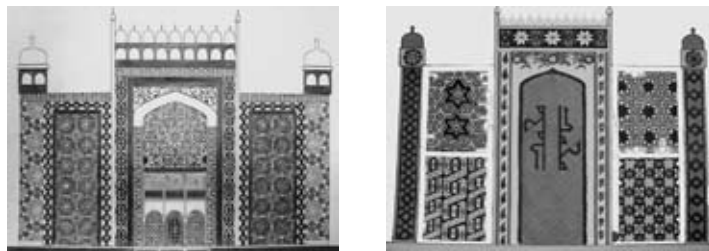


Рис. 5. Проектные работы студентов, выполненные по объекту рис. 4

получения полной информации путем дешифровки знака-символа.

Выделение орнаментальных зон при характеристике композиций во многом операция субъективная. Одним из критериев выделения орнаментальных зон является наличие разделителя. В качестве разделителя зон часто определяются горизонтальные линии, которые делят композицию по вертикали. Для отдельных орнаментальных зон предполагается определенное месторасположение.

Для сосудов – это шейка, плечико, целиком все тулово, только придонная часть или дно. Часто сама форма сосуда определяет расположение зон орнамента. Орнаментальной композицией считается вся совокупность орнаментального поля.

Анализ семантической функции орнамента позволяет выделить несколько основных ее составляющих. Во-первых, это подмеченное в природе воспроизводство признаков и форм (имитационное начало). Во-вторых – обобщение наблюдений за порядком и ходом событий (ритмическая основа). И, в-третьих, абстрагирующая и идеографическая основа – осознание важных законов, управляющих природой и жизнью человеческих коллективов.

Литература

1. Андреев, Ю.В. От Евразии к Европе: Крит и Эгейский мир в эпоху бронзы и раннего железа / Ю.В. Андреев. – СПб., 2002.
2. Баканова, М.В., Заховаева, А.Г. «Орнамент в визуальной культуре Ислама» / Ю.В. Андреев, А.Г. Заховаева. – Газета «АС-САЛАМ» № 16 (269) 2006.
3. Будникова, О.В. Развитие художественной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки / О.В. Будникова. – Курск, 2006.
4. Бадяева, Т.А. Орнамент в народном искусстве / Народные художественные промыслы. Теория и практика. Сб. научных трудов к 50-летию НИИХП / Т.А. Бадяева. – М., 1982.
5. Буткевич, Л.М. «История орнамента»: Учебное пособие для вузов / Л.М. Буткевич. – М., 2004.
6. Ворончихин, Н.С., Емшанова, Н.А. Орнаменты, Стили, Мотивы, Иллюстрированное пособие / Н.С. Ворончихин, Н.А. Емшанова. – М., 2004. – 120 с.
7. Кассирер, Э. Философия символических форм: введение и постановка проблемы // Культурология: XX век / Э. Кассирер. – М., 1995.
8. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М., 1959.
9. Лотман, Ю.М. Семiosфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
10. Мохсен, Ф. Энциклопедия арабской каллиграфии и исламских орнаментов / Ф. Мохсен. – Египет, 2002. – 283 с.

УДК 371

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Кузнецова

Аннотация

В статье отражены проблемы сохранения и укрепления здоровья детей в младшем школьном возрасте. Автор доказывает, что формирование валеологической культуры детей младшего школьного возраста может стать возможным и успешным если будут осуществляться мероприятия по охране и укреплению здоровья субъектов воспитательного процесса.

Ключевые слова: валеологическая культура, здоровье, здоровый образ жизни, дополнительное образование, внеучебная деятельность.

Abstract

An important condition for effective education valeological culture of primary school age children is the organization of extracurricular activities. It is the first step in maintaining students' health can be achieved through a range of extracurricular activities recreation areas.

Index terms: valeological cultur valeological training, additional education, extracurricular activities.

В результате длительного воздействия неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов, в обществе наблюдаются негативные тенденции в снижении здоровья детей.

По статистике, удельный вес здоровых детей уже в младших классах в образовательных учреждениях РФ составляет только 10%, а 90% детей, поступающих в первый класс, имеют различные отклонения в состоянии здоровья – от функциональных до хронических заболеваний [2; 3; 4; 5; 6; 9]. Как известно, успешность воспитания, обучения, развития и творческого саморазвития младших школьников обуславливается состоянием здоровья, функциональными и адаптивными возможностями детского организма к микрострессам в образовательно-воспитательном процессе. Поэтому серьезную озабоченность вызывают негативные тенденции, характеризующиеся ростом заболеваемости детей в процессе обучения. Так, в Башкортостане частота нарушения зрения у школьников за последние пять лет увеличилась на 12%, нарушений осанки на 16%, заболеваний нервной системы и психических расстройств на 13%. Первое место в структуре заболеваемости школьников занимают болезни органов дыхания, второе – болезни

желудочно-кишечного тракта, третье – нарушение зрения и осанки. Большое место среди нарушения здоровья занимают нарушения опорно-двигательного аппарата. Этому способствует гиподинамия в школе и дома, снижение мотивации детей к занятиям физической культурой. За последние годы отмечается значительный рост социально опасных заболеваний, таких как туберкулез, наркомания, алкоголизм. Такая динамика состояния здоровья учащихся это и следствие серьезных недостатков в деятельности образовательных учреждений. Уже давно пора задуматься о сохранении здоровья пока еще относительно здоровых детей и о профилактике заболеваемости.

Анализ современной педагогической, психологической, медицинской, валеологической литературы убедительно свидетельствует о том, что у детей младшего школьного возраста необходимо формировать потребность в валеологической культуре. Но, изучая проблему развития элементов валеологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности, установили, что в научной литературе отсутствует согласованность понимания содержания понятия «валеологическая культура личности». Так, Е.Р. Маргиева вы-

деляет следующие основы валеологической культуры это:

«• знания о сохранении и совершенствовании личностного здоровья, проявляющегося в жизнедеятельности;

- ведение здорового образа жизни;
- психофизиологической регуляции, отношения к здоровью как самоцели;
- знания человеком своих генетических, физиологических и психологических особенностей;
- наличие потребности в сохранении здоровья как личной ценности и организации здоровотворческой деятельности;
- распространение валеологических знаний» [8].

По мнению Л.Н. Лубышевой, Л.Г. Татарниковой и др. основными показателями валеологической культуры человека являются:

– забота по поддержанию своего физического состояния (здоровья, телосложения, физической подготовки);

– стремление к физическому совершенствованию;

– уровень знаний об организме, о средствах и методах оздоровительного воздействия на него;

– мотивационно-ценностная ориентация и степень сформированности убеждений в необходимости здорового образа жизни [10]. Исследователь Л.Г. Татарникова утверждает, что «валеологическая культура – это присвоение на личностном уровне концепции здоровья в различных доктринах и следование индивидуальной программе здорового образа жизни». В монографии С.Г. Добротворской, «Педагогическая ориентация учащейся молодежи на здоровый образ жизни», первым компонентом в структуре готовности личности к здоровому образу жизни выделяется валеологическая культура, которая определяется как культура самосохранения здоровья. В валеологическом словаре под редакцией Е.И. Тороховой, валеологическая культура понимается как социально-психологическая деятельность индивидуума,

направленная на укрепление и сохранение здоровья, освоение норм, принципов здорового образа жизни, приращение их во внутреннее богатство личности. Несмотря на интерес к данной теме, остаются неизученными педагогические механизмы развития элементов валеологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности. Внеурочная (внеклассная) работа понимается как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать.

Внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между воспитанниками и классным руководителем с целью создания ученического коллектива и органов ученического самоуправления.

Одной из важных задач внеурочной работы, это необходимое условие организации и проведения мероприятий по охране и укреплению здоровья субъектов воспитательного процесса. Определенно, внеурочная работа тесно связана с дополнительным образованием детей, когда дело касается создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, научно-техническую, эколого-биологическую, физкультурно-спортивную и другую деятельность.

К сожалению, на сегодняшний день дети стали агрессивны к окружающим людям, это сказывается чрезмерным просмотром телевизионных программ, увлечением компьютерными играми, и все это сказывается на неблагоприятной социально-психологической атмосфере общества, которая, в свою очередь, связана с целым комплексом причин. К их числу относятся:

разрушение нравственных и семейных устоев, ранняя алкоголизация несовершеннолетних, рост в их среде наркомании, ослабление воспитательной функции школы, нерациональная организация досуговой деятельности школьников, безнадзорность детей в каникулярное время.

Для этого в первую очередь необходимо увеличить педагогическое влияние на детей, повысить их занятость социально полезным делом.

В этом плане дополнительное образование детей представляет собой реальную социальную силу, способную последовательно противостоять натиску всевозможных «контркультур», дестабилизирующих молодое поколение.

Дополнительное образование, исходя из своего своеобразия, органически сочетает разнообразные виды организации содержательного досуга (отдых, развлечения, праздники, творчество) с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей.

В нашем исследовании мы не только выявляли уровень развития элементов ва-

леологической культуры учащихся младших классов, но и рассматривали важную роль внеурочного и дополнительного образования в ориентации на здоровый образ жизни, как реализации существующих вариантов неформальной, творческой деятельности ребенка, и как самостоятельное направление их творчества.

В исследовании мы проводили сравнительный анализ посещения детьми младшего школьного возраста внеурочных занятий и учреждений дополнительного образования города Бирска и Бирского района. Результаты занятости учащихся во внеурочное время и в учреждениях дополнительного образования представлены в табл. 1.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что наиболее востребованными являются художественно-эстетическая деятельность в г. Бирске 33,6%, в Бирском районе 38,6%.

Физкультурно-спортивная деятельность по результатам стоит на втором месте в городе Бирске 33%, в Бирском районе 16%. Как видим, во-первых: дети младшего школьного возраста, отдают свое предпочтение пассивным видам деятельности, чем

Таблица 1

Показатели	Кол-во воспитанников, посещающих кружки, секции на базе дополнительного образования						
	образовательные учреждения				дополнительное образование		
	г.Бирск	%	Бирский район	%	г.Бирск	%	Бирский район
Детско-юношеская спортивная школа	–	–	–	–	52	14,6%	–
ЦДТ «Радуга»	–	–	–	–	304	85,3%	–
Художественно-эстетическая деятельность:							
«ИЗО деятельность»	39	33,6%	29	38,6%	–	–	–
«Театр песни»	29	25%	12	16%	–	–	–
«Бисероплетение»	7	6%	14	18,6%	–	–	–
Физкультурно-спортивная	37	33%	12	16%	–	–	–
Туристическо-краеведческая	–	–	8	10,6%	–	–	–
Всего	112		75		356		0

активным; во-вторых: большая половина учащихся во внеучебное время не задействована в разнообразных видах деятельности. Поэтому, на наш взгляд, ориентация учащихся на сохранение здоровья может быть достигнута через комплекс внеурочных мероприятий оздоровительной направленности. Для того, чтобы привлечь ребенка к дополнительным занятиям, необходимо:

- расширить виды творческой деятельности в системе дополнительного образования детей для наиболее полного удовлетворения интересов и потребностей обучающихся (бизнес-клубы, массовые мероприятия, агитбригады, личные выставки результатов детского творчества и т.д.);

- обращение к личностным проблемам учащихся, развитие их духовно-нравственных качеств, творческой и социальной активности, через реализацию здоровьесберегающих технологий воспитания, во внеурочной деятельности.

Эти положительные особенности внеурочной работы классных руководителей способствуют воспитанию мотивации школьников на ЗОЖ и создают условия для развития элементов валеологической культуры.

Следует отметить, что важным условием эффективного развития элементов валеологической культуры учащихся является овладение классными руководителями, совместно с родителями, основами не только валеологии, но и «Педагогической валеологии». Педагогическая валеология – наука междисциплинарная, она активно использует достижения не только педагогики, но и философии, физиологии, психологии, традиционной и нетрадиционной медицины. Как известно, культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития. Целью педагогической валеологии является овладение знаниями, умениями, развитие способностей человека вести здоровый образ жизни и осуществлять непрерывное самооздоровление.

Педагогическая валеология – это наука о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни и саморазвитии его знаний, умений и способностей к самооздоровлению [1, с.524]. В связи с этим, основной задачей классного руководителя и родителей является овладение не только педагогической валеологией, но и самоориентация на здоровый образ жизни.

Для развития элементов валеологической культуры младших школьников необходима совместная работа педагогического коллектива школы и родителей. Поэтому целесообразнее организовать совместную просветительскую и оздоровительную работу по вопросам укрепления здоровья и предупреждение заболеваемости детей младшего школьного возраста, в которые включены:

- разработка и внедрение в образовательные учреждения здоровьесберегающих технологий с применением доступных средств оздоровительной физической культуры и форм занятий, соответствующих возрасту и уровню подготовленности детей младшего школьного возраста;

- формирование правильного представления о роли здоровья в реализации личностного потенциала человека и в его гражданском становлении;

- формирование и развитие теоретических знаний и практических умений у детей младшего школьного возраста, необходимых для понимания многомерного и многосложного понятия здоровья и процесса его укрепления и самосохранения;

- реализация валеологических знаний и умений, для физического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровьесбережения;

- воспитание заинтересованности к опыту народной оздоровительной системы;

- формирование элементов валеологического мировоззрения, овладение элементарной оздоровительной терминологией;

- воспитание желания и потребности детей в использовании теоретических и практических знаний в оздоровлении членов своей семьи, других людей.

Реализация здоровьесберегающих технологий воспитания совместно с педагогическим коллективом школы, родителями и учреждений дополнительного образования способствует развитию элементов валеологической культуры младших школьников.

Поскольку проблема здоровья человека становится самой актуальной проблемой для всех отраслей знания, то особое место сегодня отводится педагогической науке, призванной через систему образования путем развития элементов валеологической культуры учащихся, кардинально изменить ситуацию. Прежде всего, ориентируя школьников на самосохранение здоровья не только в учебной деятельности, но и во внеурочной.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. *Брехман И.И.* Валеология – наука о здоровье. – М., 1990.
3. Гигиенические проблемы охраны здоровья населения: Материалы науч.-практич. конф. Самара, 2000; Доклад о состоянии здоровья детей РФ: По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года. – М., 2003.
4. Влияние социально-биологических факторов и особенности формирования приспособительных реакций учащихся в пубертатном периоде онтогенеза / Э.М. Казин, И.А. Свиридова, А.И. Федоров и др. // Физиология человека. – 2008. – Т. 34, № 4. – С. 1-10.
5. *Добротворская С.Г.* Педагогическая ориентация учащейся молодежи на здоровый образ жизни. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
6. *Казин Э.М., Заруба Н.А.* Методологические и организационные проблемы формирования здоровья в системе образования промышленного региона // Валеология. – 1996. – № 1. – С. 28-34.
7. *Колобанов В.В., Берсенева Т.А.* К вопросу о валеологическом образовании педагога // Здоровье и образование. Проблемы педагогической валеологии: Материалы I Всероссийской науч.-практ. конф. – СПб., 1995. – С. 9-13.
8. *Маргиева Е.Р.* Формирование валеологической культуры молодежи в систему вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ 2007. Режим доступа: http://www.disser.info/abstract_202360.html; <http://www.nosu.ru/msgmedia>
9. *Сердюковская Г.Н.* Современные тенденции здоровья детей в дошкольном и школьном возрастах // Окружающая среда и профилактика заболеваний детей и подростков в учебно-воспитательных учреждениях: сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 5-12.
10. *Татарникова Л.Г.* Педагогическая валеология в новой парадигме образования / Развивающее обучение. – Вып. III. – 1998. – С. 51-53. ■

УДК 374.1

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

Т.Н. Гущина

Аннотация

В статье представлен опыт социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника в условиях работы региональной экспериментальной площадки по данному направлению. Определена роль сопровождения в развитии субъектности старшеклассника, выделены основные этапы и эффективные средства сопровождения, представлены авторские методики «Портфолио развития социальной активности старшеклассника» и индивидуальный план-программа социально-педагогического сопровождения обучающегося.

Ключевые слова: субъектность, развитие, старшеклассник, социально-педагогическое сопровождение, алгоритм, интеграция.

Abstract

The article represents the experience of socio-pedagogical maintenance of a senior pupil's subjective development gained during the regional experiment on this subject. The author of the article determines the role of socio-pedagogical maintenance in a senior pupil's subjective development, denotes the main stages and effective means of maintenance. The article contains the author's methods «The portfolio programme on a senior student's social activity development» and an individual programme plan of student's socio-pedagogical maintenance.

Index terms: subjectivity, development, senior pupil, socio-pedagogical maintenance, reflective-environmental approach, tutor, subjective position, algorithm, integration.

*Чтобы быть, нужно сначала
принять на себя ответственность.
Антуан де Сент-Экзюпери*

Субъектность приобретает всё большее значение в развитии молодого человека, определяя не только силу его преобразовательно-творческой деятельности, но и сами возможности выживания. Мы рассматриваем субъектность как интегральное социально-психологическое качество, сознательную деятельность личности и деятельное отношение к самому себе и миру, которые, будучи взаимообусловленными, определяют и характеризуют степень субъективного воздействия субъекта на среду (предметы, процессы, людей, явления). Именно субъектность несёт в себе «интегративную функцию, олицетворяя собой самость, целостность человека как деятеля» [1, с.32].

Социально-педагогическое сопровождение – действенный фактор развития субъектности старшеклассника, в том чис-

ле – за счет организации взаимодействия дополнительного и других типов образования.

Социально-педагогическое сопровождение в целом мы понимаем как системное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемых, в результате которого человек осваивает искусство самостоятельно и оптимально разрешать проблемы, которые возникли у него в процессе жизнедеятельности (наше определение) и как «...поддержку молодого человека в построении им социальных отношений, оказание ему помощи в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации» [2, с.75].

Роль социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника нельзя оценить чисто количественными показателями. Оно может быть оптимальным для развития при одних условиях, в том числе – при определённых индивидуальных особенностях ребенка, и препятствовать эффективному развитию

при других индивидуально-личностных особенностях обучающегося, профессионально-личностных особенностях тьютора и др.

Поэтому в целях подчёркивания значимости социально-педагогического сопровождения в развитии субъектности старшеклассника нам видится наиболее адекватной задача представления примеров конкретного опыта такого сопровождения в условиях деятельности региональной экспериментальной площадки (далее – РЭП) «Развитие социальной активности старшеклассника», которая работала в Ярославской области под нашим научным руководством в течение двух последних лет. В рамках РЭП на базе гимназии № 1 г. Углича, Благовещенской средней общеобразовательной школы Большесельского района и Ярославского городского Центра внешкольной работы нами изучались особенности развития субъектности старшеклассников, обучающихся в этих образовательных учреждениях.

В качестве методологического основания социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника мы определяем, прежде всего, рефлексивно-средовой подход. Этот подход предполагает рассмотрение закономерностей и особенностей социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника на основе становления и развития рефлексивной позиции всех субъектов сопровождения за счёт использования рефлексивных механизмов. При этом мы не противопоставляем социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося самообразованию и саморазвитию субъекта. Это две сущностные, взаимосвязанные стороны одного процесса.

Осуществляя социально-педагогическое сопровождение становления субъектности обучающегося, педагог решает целый ряд задач:

– диагностирует субъектную позицию обучающегося;

– помогает старшекласснику занять достойное место в детском коллективе;

– создаёт условия для проявления активности, развития у обучающегося мотивации к познанию и творчеству, для развития рефлексии;

– развивает потенциальные способности обучающегося;

– формирует в ребёнке уверенность в своих силах, стремление к постоянному саморазвитию и самовоспитанию;

– создаёт каждому «ситуацию успеха»;

– способствует, расширяя сферы общения и деятельности ребёнка, удовлетворению его потребности в самоутверждении и самореализации;

– развивает в ребёнке уверенность перед публичным афишированием результатов своей деятельности (выступления, презентации и др.);

– формирует у обучающегося адекватность в оценках и самооценке;

– осуществляет, с учётом данных диагностики, коррекцию первоначально избранной стратегии и тактики субъектного обучения и воспитания.

Таким образом, основной задачей педагога, занимающегося социально-педагогическим сопровождением развития субъектности старшеклассника, является создание благоприятных организационно-педагогических условий для жизненного самоопределения юношей и девушек, ибо именно при условии благоприятного разрешения старшеклассниками встающих перед ними возрастных задач и при условии решения педагогами встающих перед ними соответствующих профессиональных задач и возможно развитие субъектности старшеклассника.

В свою очередь, при этом повышается роль классного руководителя общеобразовательной школы как тьютора, сопровождающего индивидуальную программу саморазвития молодого человека, облегчающего взаимодействие субъектов интеграционного образовательного пространства. Безусловно, *тьютор*, будь то классный ру-

ководитель, учитель или педагог дополнительного образования – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс развития субъектности обучающегося, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов (программ).

В ходе нашего эксперимента был разработан и апробирован *алгоритм социально-педагогического сопровождения* развития субъектности старшеклассника, представленный диагностическим, содержательно-деятельностным и оценочно-рефлексивным этапами.

На *диагностическом этапе* выявляется исходный уровень субъектности старшеклассника и разрабатывается критериальная база мониторинга по вопросам развития субъектности старшеклассника, в том чис-

ле и по оценке эффективности социально-педагогического сопровождения этих процессов; определяется исходный уровень знаний, умений и навыков педагогических работников в данном направлении деятельности.

Средствами, обеспечивающими успешную реализацию целей данного этапа, служат специально подобранные или разработанные методики, анкеты, опросники и др. Решению поставленных задач этапа способствует применение соответствующих педагогических средств, к которым мы прежде всего относим авторскую коллективную разработку старшеклассников и педагогов-экспериментаторов нашей РЭП – «Портфолио развития социальной активности старшеклассника» (далее – «Портфолио ...»).

Пример-иллюстрация «Портфолио»

При использовании портфолио есть необходимость в педагогическом сопровождении работы с ним. В минимальном объёме такое сопровождение означает периодическое напоминание обучающимся о возможности отразить те или иные события в их социальной активной жизни в портфолио, в более широком плане – в организации специальных процедур, позволяющих обучающемуся перейти в рефлексивную позицию, адекватно проанализировать ситуацию

Представим структуру портфолио и приведём ряд комментариев к его разделам. Курсивом выделен текст комментариев, содержащийся в самом шаблоне портфолио.

Фамилия, имя. Название.

Мои перспективы. *Мои цели...*_____ Здесь старшеклассник обозначает одну или несколько задач на предстоящий год в направлении развития его социальной активности. Разумеется, цели могут меняться и корректироваться. И эти изменения очень важно фиксировать.

Мои дела. *Дело* _____ *Дата, время, место* _____ *Зачем это дело проводилось?* _____

Что я в нем делал? _____ *Что у меня получилось?* _____

Что у меня не получилось? _____

Что я мог бы сделать лучше в следующий раз? _____

Насколько эффективно я распределил свое время и другие ресурсы? _____

Чему я научился? _____

Мои ощущения, впечатления и эмоции от моего участия в этом деле? _____

Этот раздел предлагается заполнять после каждого дела, в котором обучающийся принимал участие и проявлял свою социальную активность. Здесь есть и вопросы, которые позволяют чётко увидеть своё место в данном деле, вопросы, направленные на самооценку своего участия и на рефлексию личностных результатов от этого участия.

Моё развитие. Раздел «Моё развитие» встречается дважды. Он введён для самооценки старшеклассником собственного развития и продвижения к намеченным в начале целям в середине и конце учебного года. Причём изначально эти шаблоны отсутствуют, а заполняются они без обращения к портфолио и каким-либо материалам. Это позволяет старшекласснику «не списывать», а действительно указать то, что было для него значимо и поэтому запомнилось. Затем, можно уже открыть портфолио и проанализировать сравнение имеющихся там данных с тем, что появилось при заполнении этого раздела.

Дела	Моя роль в них	Я оцениваю себя...	Значимость для меня	
			Чему научился (что приобрел для себя?)	Мои чувства и эмоции

Что сравниваю	1 сентября 2009 г.	1 января 2010 г.

Я за эти полгода _____ Как я приблизился к своей цели? _____
 Изменилась ли моя цель? _____

Моё развитие. Первая схема для заполнения повторяется.

Что сравниваю	1 сентября 2009 г.	31 августа 2010 г.

Я за этот год _____ Как я приблизился к своей цели? _____
 Изменилась ли моя цель? _____

Моё участие. Здесь ты можешь оставить память о любом деле, в котором участвовал: вложить программы различных мероприятий, конференций, образовательных сборов, лагерей, в которых ты побывал, а также творчески представить свое участие в них – фотографиями, отзывами других, обратной связью, полученной на них и т.д.

Моё участие в проектах. Проект _____ Сроки реализации _____
 Аннотация проекта _____ Какую пользу принес этот проект окружающим? _____
 Мое участие в проекте _____

Этап проекта	Моя роль

По моему мнению, проект – это... _____ Что изменил во мне этот проект? _____
 Что из полученного опыта я смогу применить в дальнейшем и где?.. _____

Мои достижения. Сюда ты можешь вкладывать как собственные достижения, признанные другими людьми, грамоты за победы, дипломы участника и лауреата, благодарственные письма, так и описания твоих личных побед, собственные ощущения и впечатления окружающих людей о твоих достижениях, значимых событиях, которые ты сам воспринимаешь как достижения...

Мои контакты. Здесь можно поделиться впечатлениями о каком-нибудь важном для тебя знакомстве, новых друзьях, интересном общении со значимыми людьми...

Мои мысли. В этом разделе ты можешь записывать свои мысли и возникающие идеи, показавшиеся тебе важными и интересными; любопытные и неожиданные мысли ты можешь оставлять в любом разделе портфолио, а не только здесь...

Мы можем выделить следующие формы социально-педагогического сопровождения работы с портфолио, которые были нами апробированы:

- специально организованные семинары. Считаем обязательным проведение таких семинаров три раза в год – в начале, когда «запускается» портфолио (даже если эти дети работают с ним не первый год — напомнить, актуализировать, выйти на новый уровень отношения к работе с портфолио), в середине и конце года (сразу после заполнения разделов «Моё развитие»);

- организованные процедуры рефлексии (групповой, индивидуальной) по итогам дел, проектов, акций, участия детей в конкурсах, поездок в лагерь;

- включение элементов работы с портфолио в программу семинаров. Например, на 3-дневном семинаре, посвященном прояснению места каждого ребёнка в его общественной организации, согласованию и формулировке целей и планов организации и каждого из её членов мы вплотную подошли к осмыслению каждым участником содержания раздела «Мои перспективы» (семинар

проходил в начале учебного года). Такое органичное включение работы с портфолио в программу семинаров делает более понятным его место в жизни ребёнка, смысл его разделов и хорошо мотивирует на работу с ним. С другой стороны, мы делали акцент на том, что формулировки, возникшие на семинаре – это лишь черновик, а окончательно разделы своего портфолио участники заполняют дома, когда пройдёт время, достаточное для рефлексии;

– индивидуальные беседы. Это могут быть и очередные («плановые») беседы как элемент мониторинга, могут быть и беседы как результат анализа педагогом портфолио, а могут быть и консультации по запросу самого старшеклассника.

Содержательно-деятельностный этап развития субъектности старшеклассника предполагает разворачивание систематической работы по данному направлению, выбор направлений, средств, видов и форм деятельности по проблеме. На данном этапе создаётся модель развития субъектности старшеклассника в образовательном учреждении с учётом его специфики и особенностей социума.

Так, *вариативная составляющая* социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника *в условиях социума села Благовещенье* во многом обусловлена особенностями социума: одни и те же дети учатся в школе, занимаются в учреждении дополнительного образования детей, посещают учреждение культуры. Ограниченность территории сельских поселений и удаленность друг от друга и от городов снижают коммуникативные и информационные возможности в организации детской жизнедеятельности и др. В селе Благовещенье одна школа, одна библиотека, один дом культуры; один и тот же педагог зачастую ведёт несколько дисциплин; в сельской школе малая наполняемость обучающихся в классах, некоторые из них вообще могут отсутствовать.

Исходя из этих особенностей сельского социума села Благовещенье, при разработке программы социально-педагогического сопровождения учитывались три уровня внешней интеграции сельской школы с другими учреждениями основного общего образования, дополнительного образования детей и взрослых, учреждений спорта, культуры:

– первый – это интеграция с учреждениями, находящимися на территории сельского поселения. Постоянными партнёрами

в осуществлении воспитательной работы являются сельские клуб и библиотека. Совместно с ними старшеклассники организовали работу клуба «Собеседник», на заседаниях которого обсуждаются такие темы, как «Ах, ты батюшка, Ярославль город»; «Россия помнит своих героев», «Жемчужина Юхотского края» и другие;

– второй уровень – это интеграция с учреждениями дополнительного образования детей муниципального округа. Прежде всего – с Большесельским Центром детского творчества, специалисты которого руководят работой творческих объединений на базе школы. Школа сотрудничает и с молодежным центром;

– третий уровень – это интеграция в рамках работы РЭП.

В условиях Благовещенской школы социально-педагогическое сопровождение развития субъектности старшеклассника представлено сопровождением процессов организации и проведения акций, социальных проектов; сопровождением работы различных клубов, органов школьного самоуправления; сопровождением КТД и школьных конкурсов.

Средствами, способствующими реализации целей *содержательно-деятельностного этапа* развития субъектности старшеклассника, также являются включение старшеклассников в организацию работы органов школьного самоуправления, советы дела, творческие, инициативные группы, в деятельность общественных организаций и объединений, в том числе – в объединения системы дополнительного образования детей, учреждений культуры, спорта; образовательные встречи старшеклассников РЭП; форумы; акции; консультирование;

диалоги со старшеклассниками и педагогами; обращение субъектов к источникам, содержащим мотивационно-ориентированную информацию; тренинги развития субъектности; игры; мастерские; использование ресурсной базы учреждений для подготовки специального выпуска газеты «В курсе» об инициативах субъектов РЭП; добровольческая инициатива старшеклассников – День молодёжного служения 27 апреля и др.; развитие детских объединений и организаций; социально-педагогическое сопровождение построения индивидуальной образовательной среды развития субъектности старшеклассника.

Социально-педагогическое сопровождение построения индивидуальной образовательной среды развития субъектности личности предполагает поддержку молодого человека в выстраивании им собственного индивидуального образовательного маршрута, траектории личностно-профессионального роста, стратегии самосовершенствования.

Так, например, в школе юных журналистов (ШЮЖ) имени Николая Островского в Центре внешкольной работы г. Ярославля успешно реализуются индивидуальные планы-программы, которые разрабатываются юнкорами-выпускниками ШЮЖ совместно с руководителем школы при содействии родителей.

Пример-иллюстрация «План-программа деятельности юнкора, выразившего желание продолжить освоение журналистского мастерства в 2008/2009 уч. г.».

Цель: реализовать знания, умения, навыки, полученные в ШЮЖ для дальнейшего повышения уровня журналистского мастерства, роста гражданского самосознания.

Содержание:

1. В течение учебного года провести поиск союзников, поддерживающих установку в честь 1000-летия Ярославля скульптурных композиций «Ярославскому расторопному мужику» (по Н. Гоголю) и литературному прототипу произведения

писателей И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок» Козлевичу и автомобилю Гну.

2. Участие в общественно-значимых мероприятиях ШЮЖ: 70-летию со дня произошедшей в начале октября 1938 года трагедии близ деревни Селифонтово; 20-летию со дня присвоения школе юных журналистов имени Н.Островского; 20-летию со дня создания Всесоюзного, а затем Всероссийского общества «Мемориал», коллективным членом которого долгое время была ШЮЖ и т.д.

3. Самостоятельный выбор тем выступлений в СМИ, участие в конкурсах юных корреспондентов в целях подготовки к поступлению в вуз по специальности «журналистика».

Прогнозируемый результат:

1. Нахождение союзников для создания памятников к 1000-летию Ярославля.

2. Повышение уровня профессионального мастера.

3. Развитие в себе чувства гражданского самосознания.

Валерия Б., юнкор – подпись; В. Горобченко, руководитель ШЮЖ – подпись.

На *оценочно-рефлексивном* этапе, по авторской критериальной базе оценивания результативности развития субъектности старшеклассника проводится анализ и рефлексия деятельности по данному направлению; определяются перспективы социально-педагогического сопровождения и индивидуальные траектории дальнейшего развития субъектности старшеклассника.

Опыт развития субъектности старшеклассника в условиях РЭП «Развитие социальной активности старшеклассников» ценен, на наш взгляд, ещё и тем, что он показывает эффективность социально-педагогического сопровождения процессов развития субъектности старшеклассника и способствует развитию мотивации педагогических работников на качественное сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, на «взятие новых высот» в данном направлении, в том числе – на освоение позиций тьютора и фасилитатора.

Литература

1. *Нартова-Бочавер, С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. *Рожков, М.И.* Педагогическое обеспечение работы с молодёжью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодёжью» [Текст] / М.И. Рожков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 262 с. ■

УДК 37.035.6:379.83:908

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.Н. Ирхин, М.В. Ченцова

Аннотация

В данной статье рассмотрена проблема выстраивания системы патриотического воспитания с использованием средств туристско-краеведческой деятельности, уникальность которой заключается в том, что посредством приобщения формирующейся личности к ценностям родной земли, возможно надолго запечатлеть в сознании подростка гуманистические категории чести, справедливости, долга, любви, верности, самоотверженности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дополнительное образование, туристско-краеведческая деятельность.

Abstract

In given article the problem of forming of system of patriotic education with use of means of the activity turistsko-of regional studies, which uniqueness za-kljuhaetsja that by means of familiarising of the formed person with values an earth sort th, probably for a long time to embody in consciousness of the teenager humanistic categories of honour, justice, a debt, love, fidelity, selflessness is considered.

Index terms: patriotic education, additional education, tourism study of local lore activity.

Введение. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится одним из приоритетных направлений в сфере современного российского образования. В условиях, когда социальная обстановка многократно осложняет воспитательные задачи, зачастую просто перечеркивая усилия педагогов, бульварная литература, СМИ способствуют гедонистическим настроениям молодежи, нередко развращают её, а различные социальные структуры (семья, школа, неформальные объединения), влияющие на динамику развития личности подростка, оказались подвержены резким падениям, когда в ходе усиливающейся информационно-идейной войны западными политиками делаются попытки переписать историю, очернить Россию и навязать подрастающему поколению искаженные ценности, – в этой ситуации от воспитателя требуется высочайшее профессиональное мастерство, вера в гуманистическую миссию национальных традиций народа, силу его культуры, способной пробудить

душу каждого подростка, заставить его задуматься над вечными вопросами: Каково предназначение гражданина и к чему он стремится? Каковы истинные ценности и идеалы? Как жить и во что верить?

Социальные катаклизмы конца XX – начала XXI веков в России привели к тому, что произошла девальвация понятий «патриот» и «патриотизм», к неуважительному отношению к собственной истории, преклонению перед Западом, к искажению исконных, присущих нашему многонациональному народу духовных ценностей. Появилось поколение плохо знакомое с историей своей Родины, слабо представляющее истоки народной культуры. В этой связи актуализировалась проблема выстраивания системы патриотического воспитания с использованием средств туристско-краеведческой деятельности, уникальность которой видится в том, что посредством приобщения формирующейся личности к ценностям родной земли, возможно надолго запечатлеть в сознании подростка гуманистические категории

чести, справедливости, долга, любви, верности, самоотверженности.

Методика эксперимента

В 2009 г. был проведен констатирующий эксперимент по изучению особенностей патриотической направленности подростков-членов туристско-краеведческих объединений Белгородской области. В соответствии с этим, решались следующие задачи:

1) определить уровень патриотической направленности подростков – воспитанников учреждений дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. В ходе анкетирования предполагалось получить данные о том, что побуждает их заниматься патриотической деятельностью, как часто они участвуют в мероприятиях патриотической направленности, что ожидают от занятий в туристско-краеведческом объединении, кто в их понимании является патриотом России;

2) выявить проблемы осуществления патриотического воспитания подростков средствами туристско-краеведческой деятельности в учреждениях дополнительного образования для последующего определения механизмов эффективности патриотического воспитания подростков в процессе занятий в туристско-краеведческом объединении.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: эмпирические (наблюдение за учащимися; беседы с подростками, родителями; анализ содержания педагогических документов; анкетирование и тестирование обучающихся (тесты Ю.М.Орлова, М.Рокича, Б.Басса).

Обсуждение результатов

Всего в исследовании приняли участие 160 подростков, воспитанников «Белгородского областного Центра детского и юношеского туризма и экскурсий».

Как показали результаты опроса, понятие «патриотизм», по мнению подростков, включает в себя любовь, преданность, гордость за Родину, готовность в любой мо-

мент за нее постоять, способность пожертвовать чем-нибудь на ее благо, желание сделать для своей страны все, что потребуются. В то же время анкетированные считают патриотом человека, который «никогда не сменит места жительства», а также «смотрит все матчи сборной по хоккею и футболу».

Патриотическим поступком подростки считают защиту своей Родины при угрозе войны (43,3%), участие в Великой Отечественной войне, службу в армии, финансовую помощь стране, спасение ребенка, женщины; деятельность ученых, которые трудятся на пользу страны; отказ уехать за рубеж; отмечать День Победы 9 мая.

Малой Родиной 70,9% респондентов считают место, где человек родился и вырос, 12,9% подростков понимают под малой Родиной место, где жили предки человека; место, где человек учится и работает, а также страну, где человек живет в данный момент.

На вопрос «Хотели бы Вы участвовать в работе патриотического (туристско-краеведческого) объединения?» почти половина респондентов (41,9%) ответили «да», но в то же время 38,7% подростков не могут определиться и ответили «трудно сказать».

Наиболее активное участие подростки принимают в следующих школьных объединениях патриотической направленности: экскурсиях по музеям (58%), экскурсиях по родному краю (54,8%), в туристских походах по родному краю (48,3%), в туристско-краеведческом объединении (29%); встречах с участниками Великой Отечественной войны, воинами-интернационалистами (29%).

Подростки занимаются патриотической деятельностью самостоятельно, по собственной инициативе (58%), под влиянием учителей, педагогов (19,3%), совместно с родителями (12,9).

От занятий в патриотическом (туристско-краеведческом) объединении большинство респондентов ожидают укреп-

ления собственного здоровья (64,5%); улучшение физической подготовленности (развитие силы, выносливости, гибкости, ловкости) – 61,2%; считают, что здесь можно приобрести новых друзей и товарищей (58%), а также хотят вести здоровый образ жизни (51,6%). Также подростки хотят с помощью занятий в объединениях снять умственное напряжение, переключиться от учебы (45,1%); получить знания и навыки по истории родного края, ОБЖ, закаливанию, увеличить продолжительность жизни (38,7%); повысить уровень физического развития, сформировать «красивую», «привлекательную» фигуру, достичь высоких спортивных достижений при занятиях спортом и туризмом (35,4%). Для 25,8% анкетируемых это заполнение свободного времени, получение эстетического удовольствия и радости от занятий любимым видом деятельности, а также подготовка к службе в рядах Российской армии и флота; 19,3% опрашиваемых считают такие занятия подготовкой к будущей профессиональной деятельности; для 12,9% – это способ самоутвердиться среди сверстников и друзей, поднять свой авторитет.

Подростки оценили степень своей патриотической направленности по пятибалльной шкале. Почти половина опрашиваемых респондентов (45,1%) оценили свою патриотическую направленность как среднюю – «3» балла. 22,5% подростков крайне редко участвуют в патриотических мероприятиях, поэтому оценили степень своей направленности в «2» балла; столько же процентов (22,5%) опрашиваемых являются членами патриотической организации, участвуют в патриотических мероприятиях.

С помощью «Шкалы оценки потребности в достижении», разработанной Ю.М. Орловым, нами было проведено исследование мотивационной сферы подростков [7; 10-12]. Мотивация достижения как стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутыми, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы

то ни стало, является одним из ядерных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь. Согласно результатам анкетирования, ни у одного из учащихся нет высокого уровня мотивации достижений, у 66,6 % респондентов наблюдается средний уровень мотивации и у 33,4 – низкий. Это говорит о тревожном факте неготовности подростков принять на себя ответственность, о нежелании проявлять настойчивость в стремлении к цели.

Всего 6,4% респондентов оценили свою патриотическую направленность на «5» баллов, потому что они выступают инициаторами патриотических мероприятий, активно и с удовольствием в них участвуют, являются членами патриотической организации. Ни один из анкетируемых подростков не выбрал «1» балл. Это говорит о том, что все респонденты хотят участвовать в патриотических мероприятиях.

Ориентационная анкета определения направленности личности, разработанная Б.Басом [6; 30-36], позволила выявить, что у 47,6% учащихся преобладает направленность на общение, что свидетельствует об ориентации на совместную деятельность, идущую часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. С другой стороны, такая деятельность ориентирована на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. 33,4% респондента заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, у них существует ориентация на деловое сотрудничество, они способны отстаивать собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели, то есть у них превалирует направленность на дело. Направленность на себя проявляется у 19% анкетируемых, они ориентированы на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, им присуща агрессивность в достижении статуса, они склонны к соперничеству, агрессивны, тревожны.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности подростков и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности. М. Рокич выделяет 2 класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, и инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [4; 25-29]. Респондентам предъявлялись два списка ценностей (по 18 в каждом), в списке испытуемый присваивал каждой ценности ранговый номер. Среди терминальных ценностей у подростков Белгородской области на первом месте здоровье. В первую пятерку вошли также наличие хороших и верных друзей; любовь; счастливая семейная жизнь и активная деятельная жизнь. К сожалению, всего лишь на 10 месте оказалась продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей), на 13 месте – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие). По мнению респондентов, в пятерку инструментальных ценностей входят: жизнерадостность, воспитанность образованность, ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) и аккуратность.

Согласно результатам анкетирования, идеалами патриотов России учащиеся Белгородской области считают В.В. Путина – 38,7%, Д.А. Медведева – 25,8%; В.И. Ленина – 19,3%; А.В. Суворова – 19,3%, И.В. Сталина – 12,9%; Василия Теркина – 9,6%; Петра 1 – 9,6%; М.С. Горбачева – 9,6%.

Согласно проведенным методикам видно, что учащиеся с удовольствием занимаются в объединениях патриотической направленности, считают себя субъектами патриотической деятельности.

Нами были выделены три уровня сформированности патриотической направленности подростков средствами туристско-краеведческой работы в региональной системе дополнительного образования: оптимальный, допустимый, низкий.

Оптимальный уровень характеризуется активной жизненной позицией подростков, достаточно глубоким осознанием необходимости патриотической деятельности, познавательной потребностью в изучении истории своего края. У них заметно стремление к поисковой творческой деятельности, часто выступают ее инициаторами, имеют твердую установку на перспективу и общественную значимость туристско-краеведческой работы, совершенствуют полученные знания и во внеучебной деятельности.

Допустимый уровень – подростки имеют фиксированную установку на патриотические ценности, понимают общественную значимость туристско-краеведческой деятельности, но их мотивы связаны лишь с результативной ее стороной, они не активны, если не видят пользу для себя (отдых, здоровье, общение), их привлекает простой краеведческий материал, несложные задания, они имеют эмоциональный настрой, эпизодический ситуативный интерес, однако нечасто проявляют самостоятельность и инициативу в туристско-краеведческой деятельности.

Низкий уровень характеризуется малочисленностью мотивов, потребностей в туристско-краеведческой деятельности и освоении патриотических ценностей. Их патриотические интересы аморфны, кратковременны и проявляются в знаниях лишь прикладного характера.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у современных подростков, занимающихся в объединениях туристско-краеведческой направленности, преобладает допустимый уровень сформированности патриотической направленности – 75%, то есть они готовы защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества.

ва, осознают то, что сделанное ими идет на благо страны. В тоже время на оптимальном уровне находятся 18,8% подростков. На критическом уровне – 6,2% воспитанников учреждений дополнительного образования.

Нужно сказать о том, что Белгородский край с его богатым прошлым – благодатная почва для формирования у учащихся чувств патриотизма, нравственности, гордости за свой народ, государство. Важнейшим фактором для развития патриотического сознания является природно-рекреационный и историко-культурный потенциал области [5].

Программа «Патриотическое воспитание граждан Белгородской области на 2006–2010 годы» является продолжением областной программы «Патриотическое воспитание граждан Белгородской области на 2001–2005 годы» и взаимосвязана с такими федеральными и областными программами, как «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Молодежь России», «Молодость Белгородчины на 2004–2008 годы» и другими [1; 61]. Акцент в Программе в решении задачи патриотического воспитания подрастающего поколения сделан на работу в образовательных учреждениях как интегрирующих центрах совместной воспитательной деятельности школы, семьи и общественных организаций.

Особая роль отводится дополнительному образованию как гибкой, открытой социальной системе, обеспечивающей не только занятость детей, но их самореализацию и социальную адаптацию, формирование здорового образа жизни, профилактики безнадзорности, правонарушений и других асоциальных явлений в детско-юношеской среде.

В настоящее время на территории Белгородской области насчитывается 111 учреждений дополнительного образования, в которых занимаются свыше 130 тысяч детей и подростков, в том числе 5 учреждений туристско-краеведческой направленности (охват около 4 тысяч школьников);

37 учреждений физкультурно-спортивной направленности (охват свыше 36 тысяч школьников) [3; 10]. Из года в год возрастает социально-педагогическая роль военно-патриотических клубов, центров, объединений юных десантников, парашютистов, пограничников, летчиков и космонавтов, моряков и речников, в которых занимаются свыше 200 тысяч подростков. Как показала практика, туристско-краеведческая деятельность позволяет одновременно осуществлять шесть составляющих педагогического воздействия – обучение, воспитание, развитие, оздоровление, профессиональная ориентация, социальная адаптация учащихся. Она всё чаще используется как средство активного отдыха, способствующая гармоничному развитию личности, укреплению здоровья, повышению культурного уровня человека.

К наиболее важным формам туристско-краеведческой деятельности можно отнести походы, туристские полевые лагеря, экспедиции, слеты, соревнования. Самой комплексной, эффективной формой является туристский поход, который заключается в активном передвижении по маршруту с выполнением общественно полезной работы, обязательно включает в себя краеведение, позволяет одновременно достигать всех целей, которые ставятся перед туристско-краеведческой деятельностью.

Несмотря на большие возможности Белгородской области, развитие школьного туризма на сегодняшний момент связано с определенными трудностями, о чем свидетельствует невысокий процент учащихся, охваченных школьным туризмом (около 40 процентов от общего числа школьников области), и недостаточное количество учащихся, занимающихся в туристско-краеведческих объединениях образовательных учреждений. Этот показатель составляет около 10 процентов от общего числа учащихся.

На наш взгляд, такое положение связано с неразвитостью туристской инфра-

структуры, материально-технической базы образовательных учреждений, музеев, с нехваткой квалифицированных кадров, опыта работы в сфере обслуживания туристов-учащихся, с разрозненностью или отсутствием информации о собственных ресурсах, со слабой реализацией системного подхода к организации школьного туризма.

Вместе с тем в системе дополнительного образования существует ряд проблем, в частности, не обеспечена в необходимом объеме доступность дополнительного образования для всех групп детей Белгородской области; качество образовательного процесса по реализуемым программам дополнительного образования детей не всегда соответствует, современным требованиям; существует разрыв между образовательной деятельностью в учреждениях дополнительного и основного образования.

Для решения данных проблем необходимо создать программы для учреждений дополнительного образования, целью которых было воспитание патриота своей страны с помощью всех средств и форм туристско-краеведческой деятельности. Необходимо плотное взаимодействие учреждений дополнительного образования с образовательными учреждениями, школьными музеями образовательных учреждений, учреждениями культуры и воинскими частями.

С целью решения обозначенной проблемы осуществляется разработка и апробация модели формирования патриотической направленности подростков средствами туристско-краеведческой деятельности в системе дополнительного образования,

включающей мотивационно-целевой, содержательный, операционный, оценочно-рефлексивный компоненты исследуемого процесса; принципы субъектности, гуманизации воспитания, опоры на положительное в личности подростка, единство воспитательных воздействий. Технология реализации данной модели предполагает последовательное осуществление организационно-прогностического, процессуально-стимулирующего и интеграционно-корректирующего этапов.

Литература

1. Беспаленко П.Н., Овчинников В.В. Молодежь Белгородской области: вчера, сегодня, завтра. – Белгород, 2005. – 128 с.
2. 90 лет государственной системе (вне-школьного) дополнительного образования детей. – Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2008. – 122 с.
3. Методика «Ценностные ориентации» (М.Рокич) / Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Т. 1. – 312 с.
4. Областная целевая программа развития школьного туризма для учащихся Белгородской области «Моя родина – Россия. От родного Белогорья – к святыням Отчизны на 2008–2011 годы» (в ред. постановления правительства Белгородской области от 02.03.2009 № 67-пп) // Справочная правовая система «Консультант Плюс».
5. Определение направленности личности (ориентационная анкета) / Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Т. 1. – 312 с.
6. Шкала оценки потребности в достижении / Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Т. 1. – 312 с. ■

УДК 378.147

ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Г.В. Горицкая

Аннотация

Раскрывается сущность понятия «профессиональная культура курсантов». Рассматриваются проблемы становления профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений при изучении иностранного языка с использованием информационных технологий и интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: профессиональная культура курсантов, лингвообразовательный процесс, информационные технологии, интерактивные методы обучения.

Abstract

The article reveals the main point of «professional culture of cadets». It illustrates the pedagogical conditions of the professional culture of cadets development when learning English by means of information technologies and interactive teaching methods.

Index terms: professional culture of cadets, lingua teaching, information technologies, interactive teaching method.

Специалист, адекватный потребностям и условиям общества XXI века, должен представлять собой личность с развитой профессиональной культурой, способную творчески мыслить, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность, обладать высокой конкурентоспособностью на рынке труда.

Несмотря на специфику подготовки в военных учебных заведениях и военной службы в дальнейшем (принцип единоначалия, наличие Устава как единого, регламентирующего поведение как рядового, так и командного состава документа, жесткая субординация и др.) квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов Министерства обороны Российской Федерации указывают на необходимость развития их общегражданских качеств. В дополнении к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования отмечается:

«Выпускник военно-учебного заведения с полной военно-специальной подготовкой должен:

обладать высокой духовностью, развитым чувством патриотизма, офицерской

чести и воинского долга, моральной и психологической готовностью к защите Российской Федерации;

овладеть развитым самостоятельным и творческим мышлением, способностью быстро адаптироваться к конкретным условиям повседневной деятельности и боевой обстановки;

обладать культурой межнационального общения, уметь сплачивать личный состав, укреплять дружбу между воинами разных национальностей;

уметь использовать компьютерные технологии сбора, хранения, обработки и использования информации;

иметь стремление к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному саморазвитию, приобретать новые знания и использовать для этого современные образовательные технологии» [3].

Будущий офицер должен владеть информацией о культурных традициях Российской армии, их влиянии на эффективность воинской деятельности, о военных темах в различных видах искусства, о роли русского языка в развитии культуры и становлении личности военного специалиста.

В круг его обязанностей входят соблюдение и выполнение в повседневной деятельности правил воинского этикета, применение культурологических знаний в формировании профессиональной и общей культуры личности подчинённых военнослужащих, их коммуникативных способностей и культуры взаимоотношений, владение профессионально-значимыми устными и письменными жанрами военного научного и официально-делового общения и ряд других параметров.

В качестве ведущих характеристик культуры здесь, как мы видим, отмечается творческая, созидательная деятельность будущего офицера и преемственность исторического опыта.

Отмечая связь культуры с военным делом, необходимо подчеркнуть, что культура не является приложением в отношении воинской деятельности. Она внутренне присуща военному делу, выступает характеристикой качественного уровня его развития. Поэтому понимание культуры как особого способа организации и развития человеческой деятельности в воинской сфере может являться определяющим методологическим средством изучения профессиональной культуры вообще и профессиональной культуры, профессии будущих офицеров в частности.

В научной литературе выделяются следующие подходы к анализу профессии, отражающие различные ее аспекты: профессия как большая группа людей, объединенных одним видом занятий, трудовой деятельности; профессия как вид трудовой деятельности, занятий, определяемый техническим разделением труда и его функциональным содержанием; профессия как качественная определенность человека, который обладает конкретными умениями, знаниями, опытом и личными качествами. Профессия офицера подпадает под эти подходы. Что же касается профессиональной культуры, то можно солидаризироваться с В.А.Лапшовым, который считает, что профессиональная культура возникает на

определенном этапе, называемом институализацией профессии и понимаемом как целостный механизм функционирования, предусматривающего и обеспечивающего объединение социальных индивидов одной профессии как специфической социальной группы, усиление внутренних и внешних связей между ними. Тем самым профессиональная культура выступает показателем зрелости профессии [6].

Термин «профессиональная культура» применяет в своих исследованиях Э.С.Орлова, отождествляя его со специальной культурой. В профессиональной культуре она выделяет три типа деятельности: исследовательско-экспериментальный, организационный, исполнительский. К первому типу относится поиск нового в любой из областей специализированной деятельности, разработка решений социально значимых проблем на сущностном, предметном уровне. Ко второму – организация людей для совместной деятельности и контроль над поддержанием сложившихся организационных структур и результатов их функционирования. К третьему – совокупность действий, обусловленная замыслами исследователей-экспериментаторов, и осуществляемая под руководством организаторов [8].

По мнению Г.Н.Соколовой, профессиональная культура работника – это степень овладения им достижениями научно-технического и социального прогресса и полнота реализации данного опыта в трудовой деятельности. В структуре профессиональной культуры она выделяет такие элементы, как: общее, среднее специальное и высшее образование, квалификацию, профессиональный опыт, считая квалификацию ядром профессиональной культуры [9].

Структура, динамика, механизмы освоения профессиональной инженерной культуры анализируются в работе Н.Г. Багдасарьян [1]. В своем исследовании автор идет в русле рассуждений В.И. Козлачкова и под профессиональной культурой понимает нормы и стандарты, связанные с

родом деятельности и взаимодействия, с принадлежностью индивида к определенной социально-профессиональной группе. В работе просматриваются структурные элементы профессиональной культуры, к которым относятся: профессиональная компетентность, профессиональная мобильность, профессиональное творчество, социокультурная компетентность, ответственность за последствия деятельности, следование этическому кодексу [5].

Возрастание требований к профессиональным качествам офицерского состава активизировало исследовательскую работу военных ученых по проблемам развития профессиональных качеств курсантов.

Культурологический аспект военно-профессиональной культуры представлен в работах В.Ф.Ковалевского. Понимая военно-профессиональную культуру как профессиональную культуру офицера, он дает определение последней как совокупности выработанных на протяжении всей военной истории организационно-технических, социально-психологических и духовных ценностей, связанных с военной деятельностью и обеспечивающих ее [4].

Перечисляя основные элементы профессиональной культуры, В.Ф.Ковалевский не делит ее на духовную и деятельностно-поведенческую, а просто характеризует каждый ее компонент. Сюда он относит профессиональные знания, умения и навыки, сформированные индивидуально-психологические особенности, необходимые для успешной военно-профессиональной деятельности.

Более подробно вопросы формирования и совершенствования профессиональной культуры офицеров российской армии исследовал П.В.Кузьмин, который считает, что профессиональная культура офицера – это системное качество, характеризующее уровень социально-профессионального развития офицера, меру и способ реализации его сущностных сил в процессе профессиональной деятельности и ее результатах. В структуре профессио-

нальной культуры офицера он выделяет две стороны: духовную, характеризующую уровень внутренней готовности офицера к осуществлению профессиональных обязанностей; деятельностно-поведенческую, характеризующую способ взаимодействия офицера с личным составом, его профессиональное поведение.

Особое значение в формировании профессиональной культуры курсантов имеет придание их обучению воспитывающей направленности. На это обращает внимание В.П.Давыдов, который рассматривает «воспитывающее обучение», как «процесс комплексного, организованного и систематического воздействия на психологию курсантов с целью обеспечить глубокое творчество, усвоение научных знаний, формирование военно-профессиональных навыков и умений в единстве с поведением, отвечающим требованиям воинской службы и современного боя» [2].

Культурологический подход позволяет анализировать профессиональную культуру через категориальный ряд: общее – особенное – отдельное, который логически выстраивается в следующий субординационный ряд понятий: культура – профессиональная культура – профессиональная культура будущего офицера (командира, воспитателя подчиненных, военного специалиста – инженера, психолога и т.д.).

Обобщение различных теоретических подходов отечественных и зарубежных ученых к сущности и содержательным признакам исследуемого явления, анализ эмпирических данных и вузовской практики формирования профессиональной культуры курсантов военных вузов позволили определить авторский подход к пониманию профессиональной культуры.

Под профессиональной культурой будущего офицера мы понимаем комплексное, интегративное личностно-творческое ценностное образование, отражающее уровень развития социокультурных, военно-профессиональных и специальных знаний, навыков, умений и качеств, продуцирую-

щее личностно-профессиональную базу для успешного выполнения офицерских обязанностей в войсках.

Как же и в каком объеме можно обеспечить становление и развитие профессиональной культуры курсантов при изучении иностранных языков? Процесс изучения иностранного языка выступает важным средством формирования профессиональной культуры в рамках языковой подготовки курсантов, что обусловлено ее педагогическими возможностями: иностранный язык обладает открытостью для самых разнообразных проблем, он универсален в плане содержания; при его изучении можно задействовать все проблемы, значимые для человека; можно знакомиться с культурой, традициями, обычаями стран изучаемого языка, в том числе с их вооруженными силами, структурой, спецификой функционирования; коммуникация в иностранном языке – это цель и средство обучения: она является основным средством диалога и полилога, в ходе обучения у курсантов и адъюнктов синтезируется учебная и коммуникативная деятельность в военно-профессиональной сфере; иностранный язык обладает интегративным потенциалом, который формирует у курсантов способность к достижению целостного взгляда на мир и проблемы военно-профессиональной деятельности; изучение иностранного языка предполагает развитие кросскультурной грамотности: обучению не только самому языку, коммуникации на изучаемом языке, но и пониманию социально-экономической, общественной и военно-политической ситуации, культуры изучаемых стран, их опыта воинской деятельности, т. е., курсанты получают профессиональные знания.

Под профессиональными знаниями курсанта мы понимаем «совокупность научных сведений и познаний» в военной сфере. В лингвообразовательном процессе курсанты изучают структуру Вооруженных Сил США и Германии, подготовку военных кадров зарубежных стран (в частности, подготовку военных специалистов в

Вест-Пойнте), приобщаются к армейским традициям и нормам поведения, узнают о культуре и традициях стран изучаемого языка, правилах речевого этикета, приобретают теоретические знания по будущей специальности, овладевают информацией о тактико-технических данных зарубежной боевой и специальной техники, получают представления об обиходно-литературном, официально-деловом, научном и художественном стилях, т.е. приобретают первичные, базисные знания, составляющие часть профессиональной культуры будущего офицера.

Основными условиями успешного формирования профессиональных умений, как составляющей профессиональной культуры (см. стр. 2), являются целесообразно подготовленная информационная основа деятельности, четкая модель предстоящей деятельности, обозначение целей, средств и способов деятельности. Эти условия позволяют курсанту сориентироваться в процессе обучения, определить алгоритмы практических заданий, скорректировать и закрепить их в этом процессе.

К совокупности коммуникативных умений относят умения поддерживать устные речевые контакты в ситуациях профессионального, официального и неофициального общения с использованием наиболее употребительных и относительно простых речевых структур, сделать устное сообщение, доклад; понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой, общеполитической и профессиональной коммуникации.

Ядром личностного компонента профессиональной культуры является ее профессиональная направленность – формирование таких качеств курсантов как твердость, последовательность, логичность, целеустремленность, проявление настойчивости в достижении поставленных целей, профессиональная ответственность за обучение и воспитание подчиненных; систематический анализ своей практической и профессиональной деятельности и поведения.

Будущим офицерам свойственны склонность к воинской деятельности, проявление интереса к ней, любовь к своей профессии, ответственное отношение к своим функциональным обязанностям. Ключевым звеном профессиональной направленности выступают социально-профессиональные убеждения курсантов в том, что авторитет офицера основывается на высокой общей культуре и профессионализме.

Последние обеспечиваются интеграцией в учебном процессе собственно профессионального образования и преподавания иностранного языка, что, несомненно, вносит вклад в дело развития профессиональной культуры будущих офицеров.

Закономерностями формирования профессиональной культуры курсантов в процессе изучения иностранного языка являются: целостность формирования профессиональной культуры во взаимоотношенности всех ее структурных элементов; зависимость эффективности формирования профессиональной культуры от уровня педагогической культуры преподавателей иностранного языка и знания ими особенностей военной службы; ведущая роль военно-профессиональной составляющей в формировании профессиональной культуры будущих офицеров в сравнении с общекультурной и специальной.

Во многом высокий уровень профессиональной культуры курсантов обеспечивают современные информационные технологии, являющиеся перспективным и высокоэффективным инструментарием в подготовке будущих офицеров к иноязычной коммуникации. Данные технологии предполагают овладение не только вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, но и обширной внеязыковой информацией, необходимой для общения и взаимопонимания на межкультурном уровне.

Основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития отечественного высшего профессио-

нального образования, в виду постоянно возрастающих требований рынка труда к знаниям молодого специалиста, является овладение навыками иноязычного профессионально-ориентированного общения, поэтому языковая подготовка курсантов, включающая формирование и развитие навыков иноязычной профессиональной коммуникации, представляется на данный момент актуальной задачей. Осознанный способ овладения иностранным языком может позволить курсантам самостоятельно оперировать иноязычным пространством коммуникативной учебной задачи, использовать предлагаемый методический алгоритм трансформации иноязычного континуума с целью конструирования контекста решения возникающих профессионально-ориентированных задач.

Успешное решение проблемы подготовки будущих офицеров к иноязычной коммуникации требует формирования уже в стенах военного вуза у курсантов готовности к такой деятельности, которая является результативным показателем определенного этапа профессиональной подготовки. Готовность специалиста к профессиональной деятельности заключается в усвоении им полного состава специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, сформированности и зрелости профессионально-значимых качеств личности.

Эффективное формирование готовности будущих офицеров к иноязычной коммуникации возможно на основе использования в образовательном процессе военного вуза технологий, предполагающих овладение не только вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, но и обширной внеязыковой информацией, необходимой для общения и взаимопонимания на межкультурном уровне.

Как подчеркивается в Федеральной целевой программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года», с помощью современных информацион-

ных технологий происходит интеграция закрытого информационного пространства Вооруженных Сил и открытого информационного образовательного пространства Российской Федерации [7].

Наибольший эффект от внедрения современных информационных технологий в учебный процесс достигается при их комплексном применении в качестве средств информационно-методического обеспечения и управления учебным процессом; информационно-поисковой деятельности; автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности; для отработки навыков и умений самостоятельно решать разного рода языковые задачи.

Одним из примеров использования новых информационных технологий в подготовке курсантов к иноязычной коммуникации являются мультимедийные компьютерные классы (МКК).

Работа в МКК на занятиях предоставляет преподавателю, во-первых, огромные возможности для использования иллюстраций цифрового, графического или наглядного материала по изучаемому курсу на практических занятиях; во-вторых, проиллюстрировать излагаемый материал видеоизображением, анимационными роликами с аудио сопровождением, использовать материал из Интернет, обучающие программы по иностранному языку, презентации занятий, лабораторные работы по всем изучаемым темам.

Мультимедиа является исключительно полезной и плодотворной образовательной технологией, благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, под процессом формирования профессиональной культуры будущего

офицера понимается педагогически обоснованная, целостная, последовательная совокупность целей, образовательных языковых технологий и содержания тематики иностранного языка, в которой основным педагогическим потенциалом выступают языковые средства и современные информационные технологии, применяемые в целях формирования у курсантов необходимых знаний, умений, навыков и качеств для эффективного выполнения военно-профессиональных обязанностей.

Литература

1. Багдасарьян Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения / Н.Г. Багдасарьян. – М.: Просвещение, 1998. – 204 с.
2. Давыдов В.П. Педагогика высшей школы Федеральной пограничной службы Российской Федерации: учебник / В.П. Давыдов. – М.: Изд-во Академии ФПС России, 2002. – 302 с.
3. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов (дополнение к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования) Министерства обороны Российской Федерации – М.: Министерство обороны, 2009. – 93 с.
4. Ковалевский В.Ф. Профессиональная культура офицера / В.Ф. Ковалевский // Военная мысль. – М., 1990, № 6. – С. 52.
5. Козлачков В.И. Освоение профессиональной культуры в современных условиях: автореф. дис. ... док. филос. наук / В.И. Козлачков. – М., 1991. – 27 с.
6. Лапшов В.А. Профессиональная культура офицера российской армии: Монография / В.А. Лапшов. – М.: Изд-во ВУ, 1999. – 164 с.
7. Мордвинов, В.Ф. Информатизация вооруженных сил // Об информатизации системы военного образования / В.Ф. Мордвинов // Военная мысль. – 2006. – № 4. – С.25-28.
8. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1984. – 196 с.
9. Соколова Г.Н. Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования) / Г.Н. Соколова. – Мн.: Изд-во БГУ, 1980. – 201 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.98:37.091.279.7:004.9

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

О.П. Кучина

Аннотация

В данной статье анализируются теоретические и эмпирические предпосылки развития теории мотивации достижения, необходимой при освоении и реализации успешной профессиональной деятельности субъекта. Делается попытка рассмотрения взаимосвязи дефиниций феномена мотивации достижения и их влияния на субъекта для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, успех, профессиональная деятельность, мотивация достижения успеха.

Abstract

The article deals with the theoretical and empirical preconditions of development in achievement motivation theory, necessary in subject's mastering and realization of the successful professional activity. The author makes an attempt to analyze the connection definitions of achievement motivation phenomenon and their influence on subject for the professional activity success.

Index terms: motive, motivation, success, professional activity, success achievement motivation.

*Если Вы решили для себя добиться
какой-то цели, сделайте это, пусть ценой
утомления и пресыщения. Доведя
до конца утомительный труд, Вы получаете
успех, взлет чувства уверенности в себе.*

Томас Беннет

Научно-технический прогресс современного общества сопровождается повышением сложности профессиональной деятельности, увеличением физических и психических нагрузок и, как следствие, возрастанием требований к субъекту труда – к его профессиональной подготовленности, способностям, высокой мотивации. Эти требования будут способствовать формированию и развитию нового образа субъекта профессиональной деятельности: компетентного, мобильного, ориентированного на решение труднопрогнозируемых задач.

Организация и развитие эффективной профессиональной деятельности, по какому бы типу они не протекали, предполагают процесс реорганизации мотивационной сфе-

ры субъекта: одни побуждения приобретают большую значимость, другие утрачивают ее, превращаясь из идеала в повседневную действительность, или уходят совсем из личностной сферы. Поэтому, процесс эффективной профессионализации сопровождается переосмыслением, рефлексией деятельности и способствует выработке определенных профессиональных стереотипов.

Преобразовывая профессиональную деятельность через создание ситуации успеха, субъект обеспечивает изменение внутриличностной мотивации, которая помогает ему в определенной перестройке на уровне личности. Такая личность, включаясь в деятельность, сама стремится достичь успеха. Вероятно, из всех видов человеческой мотивации мотивация достижения успеха углубленно изучается и исследуется больше всех. Оснований здесь два. Во-первых, именно эта мотивация оказывается наиболее актуальной для всех типов профессиональной деятельности. Во-вторых, именно в освоении вопросов, связанных со всевозможными социальными

ми контекстами и в то же время основательно затрагивающих личностную сферу саморазвития субъекта, сходятся множество мотивационных механизмов. Вследствие чего область мотивации достижения успеха играет роль полигона для выявления новых закономерностей и объяснений повышения эффективности профессиональной деятельности субъекта.

Анализ научной литературы свидетельствует о недифференцированности представлений о мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, недостаточном учете ее в профессиональной специфике при изучении направленности субъекта на определенную трудовую деятельность, а также незначительном выявлении особенностей развития и трансформации ее в процессе деятельности.

В психологической науке сложились теоретические предпосылки, создающие условия для решения проблем формирования профессиональной мотивации успеха. Первую группу составляют исследования мотивации личности. Динамический подход к рассмотрению сущности мотивации, который направляет и побуждает целенаправленное поведение субъекта, представлен в зарубежной психологии (К.Левин, А.Маслоу, Г.Мюррей, Ж.Нюттен, Г.Олпорт). Выделение содержательного, личностно – смыслового аспекта характерно для основоположников отечественной психологической науки (С.Л.Рубинштейн, В.Н.Мясищев, А.Н.Леонтьев).

Вторую группу теоретических предпосылок составляет непосредственное исследование профессиональной мотивации. Е.А.Климов, А.А.Вербицкий, Н.В.Кузмина, Ф.К.Савина – чьи работы направлены на выявление иерархии профессиональных мотивов. Имеются исследования (Т.Л.Бодоев, В.Д.Брагина, Р.С.Вайсман) по изучению динамики мотивации личности на разных этапах профессиональной подготовки, связанных с разными уровнями овладения профессией. Изучению профессиональной мотивации в аспекте интересов посвяще-

ны работы Е.П.Белозерцева, Г.И.Щукиной. По мнению А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлин, В.Г.Асеева, В.К.Вилюнаса, мотивация является одной из основных составляющих успешности и повышения эффективности профессиональной деятельности.

Одновременно с теоретическими, выработывались и эмпирические предпосылки, способствующие решению проблемы формирования и развития профессиональной мотивации достижения успеха личности. Стремление субъекта добиваться успеха в профессиональной деятельности впервые было выделено в классификации списка вторичных (психогенных) мотивационных потребностей Г.Мюррея, который рассматривал его как устойчивую потребность достижения результата в работе, как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле.

Затем, согласно созданной теории мотивации, Д.Макклелланд разработал первый стандартизированный вариант методики измерения мотива достижения – тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида мотива достижения: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Мотив стремления к успеху понимался им как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата.

Если Д.Макклелланд в дальнейшем интересуется преимущественно разнообразными проявлениями потребности достижения успеха, то Д.Аткинсон большое внимание уделяет созданию математической модели для руководства эмпирическими исследованиями в области мотивации достижения успеха. Модель, предложенная Д.Аткинсоном, является более верифицируемой и в большей степени соответствует эмпирическим данным. Тенденция стремиться к успеху понимается Д.Аткинсоном как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими

факторами: личностным – мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными – ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха. Теория Д.Аткинсона предполагает, что субъект обладает одновременно и мотивом достижения, и мотивом избегания неудачи в процессе профессиональной деятельности. Поэтому в ситуации выбора у него возникает конфликт между тенденцией стремиться к успеху, которая вызывает действия, ведущие к успеху, и тенденцией избежать неудачи, которая подавляет действия, ведущие к неудаче, и этот конфликт разрешается алгебраически в виде результирующей тенденции [19].

Дальнейшие исследования Е.Лоуэлл и Э.Френч обнаружили связь мотивации достижения успеха с эффективностью деятельности, то есть высокий уровень потребности в достижении успеха позволяет субъекту саморазвиваться и добиваться лучших результатов.

Весомый вклад в эмпирическое изучение мотивации успешной деятельности внес Т.Элерс, разработав свою методику. Трактовка мотивации к успеху, данная Т.Элерсом – это, прежде всего стремление к успеху, к высоким результатам в профессиональной деятельности. Он выделил факторы, определяющие наличие сильной мотивации достижения успеха: стремление достичь отличных показателей (успехов); стремление делать все эффективнее, лучше всех; выбор сложных заданий и желание их выполнить; стремление совершенствоваться в своей деятельности [12]. Таким образом, методика Т.Элерса оценивает силу стремления личности к достижению цели, к успеху.

Эмпирическими предпосылками изучения мотивации достижения успеха личности в отечественной психологии стали исследования в рамках изучения мотивации конкретных предметных профессиональных деятельностей, которым до последнего времени уделялось мало внимания. Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н.Леонтьева,

изучению подвергались только отдельные компоненты и составляющие мотивации достижения успеха личности: целеполагание (Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник), уровень притязаний (Л.В.Бороздина, В.К.Гербачевский), волевые процессы (В.А.Иванников, С.А.Шапкин), особенности мотивационной регуляции мыслительной деятельности и принятие решений (О.Н.Арестова, Т.В.Корнилова), мотивация достиженческой деятельности (Т.О.Гордеева), эмоции успеха (В.К.Вилюнас), мотивация достижения (М.Ш.Магомед-Эминов).

Таким образом, изучением мотивации достижения успеха и ее развитием в профессиональной деятельности субъекта занимались и занимаются психологи разных стран. Методы исследования еще до конца не проработаны, но труды в этом направлении ведутся и приносят свои плоды. Выдвинуто множество теорий относительно мотивации достижения успеха и методов ее изложения.

Говоря о феномене мотивации достижения успеха необходимо рассмотреть взаимосвязь всех его составляющих. Эта взаимосвязь находит свое выражение в главном компоненте – в мотивах профессиональной деятельности, под которыми мы должны понимать психологические причины, определяющие целенаправленные действия личности. Проблема мотивации и мотивов деятельности – одна из стержневых в психологии. Действительно, в качестве мотива разными авторами назывались самые различные психологические дефиниции, такие, как: намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И.Божович) [2]; потребности, влечения, побуждения, склонности (Х.Хекхаузен) [18]; желания, привычки, мысли, чувство долга (П.А.Рудик) [16]; психические процессы, состояния и свойства личности (К.К.Платонов) [15]; предметы внешнего мира (А.Н.Леонтьев) [8]; установки (А.Маслоу) [9]; условия существования (В.К.Вилюнас) [4]; побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С.Мерлин) [11]; соображение,

по которому субъект должен действовать (Ж.Годфруа) [5].

Однако большинство психологов сходятся на том, что чаще всего мотив – это либо побуждение, либо цель, либо намерение, либо потребность, либо свойство личности, либо ее состояние. Вместе с тем, стремление отыскать при определении мотива одну единственную детерминанту – это трудная задача, поскольку поведение личности как системное образование определено на уровне мотивации. Поэтому для правильного понимания психологического содержания мотива необходимо использовать все перечисленные психологические дефиниции, как бы это ни выглядело громоздким. При таком осмыслении правомерен анализ мотива в качестве сложного интегрального психологического образования.

Динамика мотивов, выдвигание на первый план одних, оттеснение на задний план других, встречающаяся в процессе профессиональной деятельности субъекта, приобретает большую значимость для определения мотивации достижения. Анализ проблематики мотивации достижения заключается в рассмотрении основных современных теорий, по Т.О.Гордеевой: атрибутивная теория мотивации; теория выученной беспомощности; социокогнитивный подход объяснения механизмов функционирования мотивации достижения; теория воспринимаемого контроля; теория самоэффективности; теория самодетерминации. Авторы этих теорий поднимают различные вопросы, связанные с ее источниками и функционированием: как субъект интерпретирует причины успехов и неудач, с ним происходящих (Б.Вайнер); чем отличаются индивиды с пессимистичным и оптимистичным стилями каузальных отрибуций и как сказывается выученная беспомощность и стиль объяснения на успешности деятельности (М.Селигман); чем отличаются имплицитные факторы успешности в продуктивной деятельности и как они связаны с мотивационными паттернами (К.Двек); какова роль различных

компонентов веры в контролируемость и результаты деятельности в достижении успешного результата (Э.Скиннер); как влияет уверенность субъекта в собственной эффективности в деятельности на достижение определенных продуктивных целей (А.Бандура); от каких внутренних и внешних условий зависит успешное функционирование и развитие мотивации достижения (Э.Деси и Р.Райан) [6].

При изыскании данных теорий разными авторами предлагаются различные определения мотивации достижения:

– это мотивация достижения, проявляющаяся в стремлении прилагать усилия и добиваться лучших результатов в области, которую субъект считает важной и значимой (Х.Хекхаузен) [18];

– это необычно сильное желание работать на достижение высоких результатов в области своих талантов и как главная задача в своей жизни (Б.С.Блум) [20];

– это мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида профессиональной деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности (Т.О.Гордеева) [6].

Таким образом, исследователи данных теорий рассматривают мотивацию достижения не просто как необходимое условие эффективной профессиональной деятельности, а как движущую силу, способствующую формированию и развитию достижения успеха.

Тогда что же такое успех? С точки зрения английских толковых словарей, «success» принимает два основных значения: достижение цели и достижение социального статуса. Дело в том, что это не совсем то значение, которое издавна существует в русском языке. С одной стороны, словарь В.И. Даля говорит: «иметь успех – это достичь желаемого», значит успех – понятие абсолютно субъективное и связано с собственными желаниями личности, а не с социальным статусом [7]. С другой стороны, С.И.Ожегов определяет успех как удачу в

достижении чего-нибудь. Рассматривая это определение более внимательно, мы видим, что, во-первых, слово удача у данного автора определяется как успех, необходимый или желательный исход дела. В результате получился замкнутый круг взаимных определений: успех – это удача, а удача – это успех. И вторая часть определения – достижение чего-нибудь – как раз указывает на продуктивность и эффективность профессиональной деятельности личности, которые зависят от уровня развития мотивации достижения [14].

С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей профессиональной деятельности, был достигнут. На базе этого состояния могут выработаться устойчивые чувства удовлетворения, формируется новый, более высокий уровень мотивации достижения, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться цепная реакция, которая высвобождает огромные, скрытые до поры, возможности повышения мотивации достижения субъекта.

Е.А.Климов и О.Г.Носкова считают, что успех в конкретном виде профессиональной деятельности во многом предопределяет ценность субъекта как члена общества вообще. А это, в свою очередь, формирует у него чувство личного достоинства, проявляющегося через конкретное профессиональное самосознание, делающего такого человека достойным участником общего процесса жизнедеятельности своего общества [13].

Согласно теории потребности успеха Д.Макклелланда, человек с высокой степенью потребности в успехе – это индивид, обладающий большим стремлением к достижению успеха и ставящий перед собой реалистические цели, то есть цели, соответствующие его способностям и умениям. Автор обнаружил, что индивиды с высокой потребностью успеха устанавливают обрат-

ную связь и используют её для улучшения качества своей работы. Он установил, что работа, выполнение которой сопровождается установлением многочисленных обратных связей, или которая имеет осязаемые и поддающиеся учёту результаты, предпочтительнее для индивидов с высокой потребностью успеха. По Д.Макклелланду, индивиды с высокой потребностью успеха берут на себя личную ответственность за успех дела, им нравится контролировать самих себя и лучше проявляют себя, работая индивидуально, чем в команде [10].

Потребность в успехе, по классификации А.Маслоу, находится между потребностями в уважении и самореализации и выражена в многообразной степени у разных работников. Субъект, ориентированный на достижение успеха, обычно желает автономии и готов нести ответственность за результаты своей работы. Он стремится регулярно получать информацию о взятых им рубежах, хочет знать о конкретных результатах своей работы, отличается большей организованностью, способностью предвидеть и планировать свои действия. Такие люди стремятся ставить реально достижимые цели, избегать необоснованного риска. Они получают удовлетворение не столько от награды за проделанный труд, сколько от самого процесса профессиональной деятельности, особенно от ее успешного завершения [9].

Следовательно, потребность в успехе у субъекта подвержена развитию, что необходимо использовать для повышения эффективности профессиональной деятельности. Субъект, ориентированный на успех, чаще других добивается его. В процессе мотивирования нужно учитывать особенности людей с ярко выраженной потребностью в успехе, задавая им соответствующие цели.

А.С. Белкин выделяет три вида успеха, при котором создается возможность достичь высоких результатов в профессиональной деятельности: превосхищаемый успех, в основе которого заложены ожидания, обоснованные надежды и упование

на какое-то чудо, но чудес, как известно, на свете не бывает, на пустом месте успех родиться не может; констатируемый успех, который фиксирует достижение и дает возможность пережить радость признания, ощущение своих возможностей, веру в завтрашний день; обобщающий успех, ожидание которого становится необходимым условием повышения мотивации достижения [1].

В.И. Степанский описывает принцип когнитивно-волевой сосредоточенности на успех, как способность мыслить категориями успеха, в основе которых лежат аналитические усилия интеллекта и воли субъекта в поисках путей успеха [17].

И.А. Васильев и А.Ш. Магомед-Эминов предлагают правило «предвосхищения успеха»: чтобы создать ситуацию успеха, необходимо сформировать в структуре потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер субъекта сильнейшую активно-положительную мотивацию достижения желаемого результата профессиональной деятельности. Второе правило, считают авторы, – это правило «достигнутая радость»: овладейте умением переживать свои профессиональные достижения с радостью и ощущением счастья. При этом происходит активно-положительная стимуляция вашей дальнейшей профессиональной деятельности в ранее выбранном направлении [3].

Итак, мы пришли к выводу, что характер мотивации, как и характер самой профессиональной деятельности, определяется доминирующим мотивом – мотивом достижения, который характеризуется своей потребностью – успехом. При этом развитие мотива достижения успеха осмысливается субъектом для достижения цели профессиональной деятельности и получения желаемого результата – высокой эффективности. В этом случае, цель деятельности как ожидаемый успешный результат будет вызывать позитивные переживания, и стимулировать тем самым профессиональное саморазвитие и творчество.

Литература

1. Белкин А.С. Создание ситуации успеха / А.С. Белкин. – <http://psy.piter.com>.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 1976.
3. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов – М.: Изд. МГУ, 1991.
4. Виллюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Виллюнас – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Г.Г. Аракелова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1992. – 376 с.
6. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: Учеб. пособие для вузов / Т.О. Гордеева. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
7. Даль В.И. Большой толковый словарь русского языка: Современное написание / В.И. Даль. – М.: Изд-во Астрель, 2010.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1971.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1998.
10. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Евразия, 2007. – 672 с.
11. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь, 1971.
12. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса / Розанова В.А. Психология управления. – М.: Смысл, 1999. – С. 105-106.
13. Носкова О.Г. Психология труда / Под ред. Климова Е.А. (5-е изд., стер.) учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. 384 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. – М.: Рус. Яз., 1991.
15. Платонов К.К. Структуры и развитие личности / Отв. ред. Глаточкин А.Д., АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
16. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности / П.А. Рудик. – М.: Наука, 1988. – 136 с.
17. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии – 1981. – № 6. – С. 28-39.
18. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
19. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation / J.W. Atkinson. – N.Y., 1964.
20. Bloom B.S. (Ed.) Developing talent in young people / B.S. Bloom. – N.Y.: Ballantine Books, 1985.

УДК 371.398

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАННЕГО МАТЕРИНСТВА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

М.В. Красноярова

Аннотация

В статье анализируются проблемы материнства девочек-подростков, его причины и социальные риски, обосновываются необходимость и организационно-педагогические условия эффективности социально-педагогического сопровождения юных матерей с целью профилактики социального сиротства.

Ключевые слова: материнство девочек-подростков, ответственное материнство, социально-педагогическое сопровождение раннего материнства, профилактика социального сиротства.

Abstract

In the article the author analyses the problems of motherhood of girls-teenagers, its reasons and social risks, substantiates the relevance and organizational-pedagogical conditions of socially-pedagogical support of teenage mothers for the prevention of a social orphanhood.

Index terms: motherhood of girls-teenagers, responsible motherhood, socially-pedagogical early motherhood support service, preventive maintenance of a social orphanhood.

Материнство несовершеннолетних девочек является острой социально-педагогической проблемой в условиях экономических и социокультурных изменений, происходящих в современном обществе. Трансформация форм семьи, утрата нравственных семейных ценностей приводят к снижению воспитательного потенциала семьи, росту социального сиротства, детской беспризорности и безнадзорности. Рост значимости осознанного выполнения родительских функций, обеспечивающих качество воспитания и психофизическое здоровье подрастающего поколения, обуславливает актуальность обобщения и анализа существующей практики социальной работы с семьёй и разработки теоретико-методологических основ социально-педагогического сопровождения разных категорий семей с целью развития их воспитательного потенциала и профилактики негативных социальных явлений.

Международные исследования социологов и демографов на протяжении последних двух десятилетий обнаруживают устойчивую тенденцию снижения возраста начала сексуальной жизни. По данным Европейского Социального Исследования,

(ESS) нормативные представления о возрасте для девушки, когда «еще рано начинать сексуальные отношения», во всех странах меняются в сторону более низкого возраста сексуального дебюта при переходе от старших возрастных групп опрошенных к более молодым. Половые контакты у подростков встречаются все чаще и начинаются все раньше [3].

Раннее начало половой жизни ведёт к раннему материнству, часто случайному, нежеланному, как следствие – рискованному. В бюллетене Всемирной организации здравоохранения в июне 2009 года в статье «Подростковая беременность: сложный в культурном отношении вопрос» приводятся данные о том, что 11% от родов во всём мире приходится на роды девочек в возрасте от 15 до 19 лет. Наибольшее количество подростковых родов приходится на некоторые страны Африки, США, Великобританию. К основным факторам, влияющим на возникновение подростковой беременности, специалисты ВОЗ относят бедность и недостаточность сексуального просвещения [5].

В России эта проблема является актуальной в связи с экономическими проблемами, низким уровнем социального благо-

получия – бедностью, распространением пьянства и наркомании, ростом социального сиротства и выявляемых случаев безнадзорности детей, жестокого обращения с ними.

К числу причин раннего материнства российские социологи относят низкую контрацептивную культуру, недостаток специальных медицинских и психологических служб и программ сексуального просвещения для подростков, особенно за пределами крупных городов, недостаток психолого-педагогических компетенций у специалистов, общающихся с подростками в связи с профессиональными обязанностями, асоциальный образ жизни семьи – алкоголизм, наркоманию, насилие [2].

Обостряет проблему материнства девочек-подростков отсутствие скоординированной, научно обоснованной системы медико-социально-психолого-педагогического сопровождения семьи с несовершеннолетними родителями.

Анализ научной литературы и диссертационных исследований последних лет свидетельствует о возрастании внимания учёных и практиков к проблемам раннего материнства. Работы Т.В.Бердниковой, В.В.Волковой Т.А.Гурко, С.В.Скутневой, Г.Г.Филипповой раскрывают социологический и психологический подходы к проблеме материнства несовершеннолетних.

Ранним материнством называют беременность и рождение ребёнка девушкой, не достигшей 18-летнего возраста. Г.Г. Филиппова использует термин «ранняя беременность», «материнство в подростковом возрасте», Т.В.Бердникова – «юное материнство», Т.А.Гурко – «материнство несовершеннолетних женщин», В.В.Волкова – «ювенильное материнство». В медицинской и психологической литературе используется термин «беременность в пубертатном периоде». В англоязычных источниках используется термин «teenage motherhood».

По свидетельству социологов, в большинстве случаев подростковое материнство

обусловлено маргинальностью среды, рискованно по социальным последствиям, девиантно [2].

Психолого-педагогические исследования показали, что проблемы беременности в подростковом возрасте и следующего за ним раннего материнства связаны с деструктивными изменениями в развитии эмоционально-волевой сферы, ценностно-смысловых ориентаций, формировании полового и материнского поведения, препятствующими адаптации несовершеннолетней матери к новой социальной роли родительницы [7].

Специалисты в области социальной работы и социальной педагогики относят семьи матерей-подростков к неблагополучным, педагогически несостоятельным, порождающим социальное сиротство, жестокое обращение с детьми. Такие семьи признаются нуждающимся в целевом социально-педагогическом сопровождении [4].

Вместе с тем, было выявлено, что в современной научно-педагогической литературе проблеме социально-педагогического сопровождения материнства девочек-подростков уделено незначительное внимание, а в качестве специального объекта научного исследования данная проблема ранее не ставилась.

Особенности развития материнского поведения и личности матери-подростка в целом, а также неблагополучная социальная среда, в которой разворачивается ситуация раннего материнства, обосновывают необходимость организации социально-педагогического сопровождения с целью оказания помощи в решении обусловленных ранним материнством проблем. Специфика организации социально-педагогического сопровождения материнства девочек-подростков заключается, прежде всего, в их возрастных особенностях – психологической, эмоциональной и социальной незрелости, препятствующей ответственному и эффективному выполнению родительских функций.

Причём это относится в равной степени и к относительно «благополучному» материнству девушки-подростка, состоящей в браке, постоянно проживающей с отцом ребёнка или активно поддерживаемой родительской семьёй, так и к «неблагополучному» материнству, когда ребёнок рождается вследствие случайной связи, изнасилования, является неожиданным и нежеланным, когда юная мать лишена материальной и духовной поддержки со стороны близких [1; 7].

Учитывая проблемы, возникающие в связи с ранним материнством, благополучным его назвать с педагогической точки зрения не представляется возможным. Но к относительно благополучным случаям можно отнести те, которые сопровождаются благоприятными социально-средовыми условиями. Когда мать-подросток не имеет проблем со здоровьем, состоит в законном или гражданском браке с отцом ребёнка, беременность желанная и осознанная обоими родителями. Когда родители маленькой мамы, как состоящей в браке, так и одинокой, поддерживают её морально и материально, когда у неё присутствуют сильное желание иметь ребёнка и вера в свои силы [6].

Вне зависимости от причин и обстоятельств подросткового материнства, необходимо специально организованное социально-педагогическое сопровождение, учитывающее возрастные и индивидуальные особенности личности юной матери, а также социальные риски и ресурсные возможности её социального окружения.

Со стороны общества юные матери получают некоторые виды помощи, но она недостаточна, не скоординирована и носит ведомственный характер. Акушерско-гинекологическую, педиатрическую помощь матери-подростки получают в положенном объёме в женской консультации, родильном доме, детской поликлинике. Некоторые виды социальной помощи они могут получить в органах социальной защиты населения, органах опеки и попечительства

по месту жительства. Инструментальную и материальную поддержку, которая является важным условием формирования ответственного родительства, обеспечивает, как правило, семейно-соседское окружение, старшие родственники, друзья. Однако исследования показывают, что малолетними матерями чаще всего становятся девочки из неблагополучных семей, выпускницы детских домов, интернатов, то есть те, которые лишены поддержки со стороны близких людей, родственников в такой сложный и ответственный момент жизни, как появление ребёнка. Юная мать остаётся одна со своими проблемами и поэтому часто отказывается от ребёнка, либо пытается строить свою жизнь самостоятельно, не имея ни положительного опыта собственной родительской семьи, ни здорового социального окружения, не имея средств к существованию, кроме пособия на ребёнка. Эти обстоятельства обуславливают необходимость организации системы социально-педагогического сопровождения, а также разносторонней поддержки со стороны общества.

Часто используемый специалистами, изучающими проблему раннего материнства, тезис «дети рожают детей» раскрывает социально-психологическую незрелость несовершеннолетней матери. Мать-подросток по определению Конвенции о правах ребёнка, сама ещё является ребёнком до достижения 18-летнего возраста и обладает всеми теми же правами, которые она и государство должны обеспечить рождённому ею малышу. По мнению специалистов Всемирной организации здравоохранения, раннее материнство представляет опасность для здоровья девушки, а также лишает её возможности продолжить образование, профессионально самоопределиться, подрывает экономические возможности. Ей самой ещё требуются условия и время для достижения личностной и социальной зрелости. Она нуждается в помощи и как мать, и как подросток. Рождение ребёнка препятствует продолжению образования

юной матери, лишает её воздействия одного из важнейших факторов социализации – процесса обучения. Юная мать остаётся вне целенаправленного, организованного, осуществляемого профессиональными педагогами воспитательно-образовательного процесса. Это обстоятельство обуславливает особую актуальность педагогической составляющей социально-педагогической поддержки как компенсации отсутствующего целенаправленного педагогического воздействия.

За последние годы в России возникло большое количество общественных организаций, фондов, государственных центров, деятельность которых направлена на оказание материальной, социально-педагогической, психологической, юридической помощи и разносторонней поддержки семьи в интересах создания благоприятной среды для развития и воспитания ребёнка.

В ходе нашего исследования, проведённого в процессе реализации проекта «Мать – новая социальная роль женщины», который осуществлялся на базе общественной организации «Берегите детей» МО «Выборгский район Ленинградской области» и был направлен на организацию социально-педагогического сопровождения материнства девочек-подростков, были выявлены некоторые методико-технологические и организационно-педагогические условия эффективности его осуществления.

На основании признака особенностей личности и характера социального окружения юной матери мы выделили три типа подросткового материнства и соответствующих им типов социально-педагогической поддержки.

Материнство девочек-подростков, как состоящих в браке, так и не замужних, но имеющих поддержку и принятие со стороны родителей, отца ребёнка, семейно-соседского окружения. Эти маленькие мамы имеют высокую мотивацию, старательно ухаживают за ребёнком, который находится в поле их постоянного внимания. Для таких мам актуальным является тип

социально-педагогической поддержки, который мы назвали обучающее – развивающим. Достаточно эффективными в данном случае являются информационно-консультативные методы, родительское взаимообучение, положительный пример ответственного родительства, совместное проведение досуга. Уместно привлечение волонтеров, благополучных семей, специалистов медицинского профиля.

Материнство, осложнённое девиантностью поведения матерей-подростков. Эти девушки имеют в разной степени сформированные химические зависимости (алкогольную, никотиновую, наркотическую), склонны к бродяжничеству, свободному бесцельному времяпровождению. Как правило, это девочки из асоциальных семей, педагогически запущенные, имеющие отклонения в поведении. Им трудно поменять образ жизни в связи с рождением ребёнка. Нормативное для материнства домоводство является для них таким же испытанием, как и соблюдение необходимого для малыша режима дня. Таким мамам, на наш взгляд, необходим воспитывающе – корректирующий тип социально-педагогической поддержки, предполагающий применение методов специальной педагогики и психологии, психотерапии, медицинскую помощь. Особо актуальной в такой ситуации является педагогическая составляющая социально-педагогического сопровождения.

Материнство девочек-подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это те мамы, которые в силу разных обстоятельств не имеют материальных средств для жизни, не имеют никого в своём социальном окружении, кто мог бы оказать им минимальную помощь в уходе за ребёнком, поддержать эмоционально. К ним можно отнести выпускниц детских домов, интернатов, девочек, выросших в социально неблагополучных семьях, имеющих проблемы с насилием, алкоголизмом. Такие мамы испытывают отчаяние, растерянность, иногда заторможенность. Их жизненная ситуация не просто трудная – угрожающая.

Для таких мам необходима социально-педагогическая поддержка защитно – обеспечивающего типа. Эффективными в такой острой, рискованной ситуации оказываются психологическая помощь, привлечение юристов, милиции, специалистов органов опеки, спонсоров, в крайних случаях – помещение юной матери и ребёнка в стационарный кризисный центр.

Наше исследование показало, что социально-педагогическое сопровождение материнства девочек-подростков наиболее эффективно осуществляется при соблюдении ряда организационно-педагогических условий:

- координация деятельности всех служб, которые на разных этапах взаимодействуют с семьёй несовершеннолетней девушки, поиск приемлемых организационных форм, законодательно подкреплённых и сочетающих различные аспекты межведомственной деятельности по работе с юными матерями;

- создание социально-педагогическими средствами условий для психического, эмоционального и личностного развития матери-подростка, а также обеспечение условий для безопасного полноценного развития её ребёнка через формирование адекватных адаптационных механизмов новой социальной роли, через организацию материальной, юридической и других видов помощи;

- реализация социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних матерей в соответствии со спецификой раннего материнства, дифференцированным подходом при выборе методов и форм педагогического воздействия, основанном на учёте возрастных и личностных особенностей, а также особенностей социальной среды, в которой разворачивается ситуация раннего материнства;

- осуществление социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних матерей в условиях общественной организации, социального семейного центра, клуба, где возможно сосредоточить усилия

специалистов, волонтеров, спонсоров, представителей общественности, сотрудников государственных структур, ответственных за работу с семьёй. Именно здесь можно создать благоприятную социально-педагогическую среду для становления девочки-подростка как личности, поддержать её материально, создать условия для накопления положительного материнского опыта, овладения навыками ведения домашнего хозяйства, общения со сверстниками, находящимися в аналогичной жизненной ситуации, расширения социальных контактов;

- использование в качестве основной клубную форму организации работы на базе Центра матери и ребёнка или материнской гостиной при общественной организации или государственном социальном учреждении, ориентированном на оказание помощи семье и детям. Сюда в любой день в определённое расписанием работы дневное время, может прийти мать с ребёнком просто провести время, пообщаться, отдохнуть, попить чай, получить совет от сотрудников организации или волонтеров, принять участие в подготовке и проведении различных культурно-досуговых мероприятий. Здесь возможна организация консультативной помощи матерям-подросткам по вопросам здоровья, воспитания, социального обеспечения, трудоустройства, профессионального обучения, решения юридических и психологических проблем. Целесообразно вовлечение молодых мам в содеятельность с другими людьми для приобретения опыта культурного проведения досуга, гармонизации эмоциональной сферы.

Как показывает практика, отсутствие естественных (обеспечиваемых семьёй) или специально организованных (обеспечиваемых обществом и государством) условий для успешной адаптации матери-подростка к родительской роли имеет серьёзные медико-социальные и психолого-педагогические последствия, требует значительных материальных и организационных затрат на социальную помощь для преодоления последствий раннего материнства.

Литература

1. Бердникова Т.В. Юное материнство в современной семье [монография] / Т.В. Бердникова, Н.С. Степашов, Г.А.Сидоров. – Курский гос. мед. ун-т, Курский регион, 2000. – 161 с.
2. Гурко Т.А. Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин // Социологические исследования. – 2002. – № 11. – С. 83-91.
3. Захаров С. Возрастной символизм культуры и его изменения / С.Захаров // Россия в Европе. По материалам международного сравнительного социологического проекта «Европейское социальное исследование» / Отв. ред. Андреевкова А.В., Беляева Л.А. – М.: Академия, 2009. Режим доступа к статье: <http://demoscope.ru/weekly/2009/0385>. Дата обращения 11.12.2009.
4. Корчагина Ю.В. Семьи группы риска социального сиротства: характеристика, диагностические критерии, методы профилактики: Методическое пособие для специалистов системы профилактики и преодоления социального сиротства / Ю.В.Корчагина. – М.: МГПИ, 2008. – 106 с.
5. Подростковая беременность: сложный в культурном отношении вопрос / Бюллетень Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Выпуск 87. – № 6. – 2009. – Режим доступа к бюллетеню: <http://www.who.int/bulletin/ru/index.html>. Дата обращения 2.09.2009.
6. Скутнева С.В. Раннее материнство // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 114-118.
7. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с. ■

УДК 378.146

ЛОГИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ ВЫБОРА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.И. Митрофанов

Аннотация

На основе агрегированных моделей синтезирован алгоритм выбора диагностических признаков образовательного процесса. Характеристики образовательного процесса представлены как параметры отклика группы обучаемых на пункты учебной программы.

Ключевые слова: агрегированная модель, диагностические признаки, состояние учебного процесса.

Abstract

On the basis of the aggregated models the algorithm of a choice of diagnostic indications of educational process is synthesized. Characteristics of educational process are presented as parameters of the response of group of trainees on items of the curriculum.

Index terms: aggregated models, diagnostic indications, condition of educational process.

Введение

Под влиянием информатизации и внедрения в сферу образования компьютерных технологий в вузе происходят изменения в представлениях, связанных с учебным процессом, его обеспечением и управлением им, постепенно формируются новые методики, формы и конкретные проекты обучения, открывающие студентам доступ к новым источникам информации. Одним из путей повышения качества образовательного процесса в современных условиях является создание системы достоверного и точного распознавания вида состояния образовательного процесса, в основе которой лежат алгоритмы квазиоптимального выбора диагностических признаков, автоматической классификации и алгоритмы прогнозирования параметров учебного процесса.

Логический алгоритм выбора диагностических признаков образовательного процесса

Основным инструментом при распознавании состояний учебного процесса является проверка (контрольные и зачетные мероприятия с оценкой – 2, ..., 5 баллов, оценкой в условной шкале $[a, b]$ или в бинарной шкале – «зачет», «незачет»). В процессе диагностирования учебного про-

цесса измеренные (или зафиксированные в результате контрольных мероприятий, тестов) значения параметров сопоставляются с соответствующими координатами агрегированных состояний. Задача состоит в установлении факта, что значение выбранного параметра попадает в интервал r_{ij} . Обозначение r_{ij} можно рассматривать как j -й признак i -го агрегированного состояния. Состояние $e_{\langle n \rangle i}$ назовем j -м состоянием учебного процесса:

$$e_{\langle n \rangle i} = (r_{i1}, r_{i2}, \dots, r_{ij}, \dots, r_{in}), E = \{e_{\langle n \rangle i}\}_{i=1}^m,$$

где m – число агрегированных состояний. Признаки r_{ij} всех состояний учебного процесса образуют множество R . Совокупность контрольных или тестовых мероприятий, связанных с измерением j -го параметра учебного процесса, и определение интервала, в который попадает измеряемое значение, назовем j -й проверкой: π_j . Все контрольные мероприятия, выполняемые в ходе заданного учебного процесса, составляют множество $\Pi = \{\pi_j\}_{j=1}^n$, где n – число измеряемых параметров учебного процесса. Исходом (результатом) контрольного мероприятия или проверки π_j назовем событие, заключающееся в попадании измеренного значения j -го параметра в i -й

интервал, которому соответствует признак $r_{ij} \in R$. Каждая из проверок $\pi_j \in \Pi$ характеризуется определенными затратами временных и материальных ресурсов. Суммарную стоимость данных затрат назовем ценой проверки $c(\pi_j)$. Множество цен проверок обозначим как $C = \{c(\pi_j) | j = \overline{1, n}\}$. В силу человеческих и организационных факторов учебный процесс нельзя считать строго детерминированным процессом. Следовательно, каждое состояние $e_{<n>i}$ есть случайное событие, которому должна быть поставлена в соответствие некоторая вероятностная мера $P(e_i)$. Множество вероятностных мер: $P = \{P(e_i) | i = \overline{1, m}\}$.

С учетом введенных обозначений агрегированную модель, предназначенную для контроля правильности функционирования учебного процесса, можно представить в виде упорядоченного множества $\Sigma = \langle E, \Pi, T, R, P, C \rangle$, где T – вектор опорных моментов $t_i \in T$, в которые выполняются проверки состояния учебного процесса. Представление агрегированной модели в виде таблицы (табл. 1) обеспечивает возможность ее простой реализации на компьютере.

Множества E, Π, T, R в модели Σ являются базовыми и используются для непосредственной организации процесса диагностирования. Множества P и C задают ограничения, которые используются для

оптимизации процедур диагностирования учебного процесса.

Особенностью модели Σ является то, что в ней описывается изменение состояния образовательного процесса как функции времени, но не раскрываются причинно-следственные связи, вызывающие это изменение.

Некоторая совокупность проверок $\Pi^* \subset \Pi$ различает множество состояний E , если для каждой пары состояний $e_{<n>i}, e_{<n>k} \in E$ найдется проверка признака $\pi_j \in \Pi^*$, такая, что $|r_{ij} - r_{kj}| \geq \delta_j$, где δ_j – некоторая пороговая величина, соотношенная с минимально допустимым разбросом j -го параметра при переходе учебного процесса из одного состояния в другое. Условия, которым должно удовлетворять подмножество q выбранных проверок признаков $\Pi^* \subset \Pi$, записываются в виде:

$$\begin{aligned} \Pi^* &= \{ \pi_j | \pi_j \in \Pi, \forall e_{<n>i}, \\ & e_{<n>k} \in E, i \neq k, r_{ij} \neq r_{kj} \}; \quad (1) \\ |\Pi^*| &= \min_{\{q: \Pi^*_q \subset \Pi\}} \{ |\Pi^*_q| \}, \end{aligned}$$

Данные условия требуют, чтобы в исходном подмножестве Π^* для любой пары $e_{<n>i}, e_{<n>k}$ нашлась хотя бы одна проверка, по результатам которой эти состояния различимы, и чтобы это подмножество было минимальным из всех возможных, т.е. со-

Таблица 1

Табличное представление агрегированной модели диагностируемого учебного процесса

E	Π						P
	π ₁	π ₂		π ₁	π ₂	π ₁	
e ₁	r ₁₁	r ₁₂		r ₁₁	r ₁₂	e ₁	r ₁₁
e ₂	r ₂₁	r ₂₂		r ₂₁	r ₂₂	e ₂	r ₂₁
...
e _i	r _{i1}	r _{i2}		r _{i1}	r _{i2}	e _i	r _{i1}
...
e _m	r _{m1}	r _{m1}		r _{m1}	r _{m1}	e _m	r _{m1}
C	c(π ₁)	c(π ₂)	C	c(π ₁)	c(π ₂)	C	c(π ₁)

держали минимальное число проверок диагностических признаков.

Для выбора минимального числа проверок согласно условиям (1) удобно воспользоваться матрицей различимости B , элементы которой определяются из табл. 1 по следующему правилу:

$$b_j^{ik} = \begin{cases} 1, & \text{если } r_{ij} \neq r_{kj}; \\ 0, & \text{если } r_{ij} = r_{kj}; \end{cases} \quad (2)$$

$j = \overline{1, n}; 1 \leq j < k \leq m,$

где i, k – номера строк, а j – номер столбца табл. 1.

Очевидно, что число столбцов матрицы B равно исходному числу проверок, а поэтому каждый из столбцов будем также обозначать через π_j ($j = \overline{1, n}$). Число строк матрицы различимости B зависит от числа строк m табл.1 (числа задаваемых состояний процесса) и находится по формуле

$$N = 1 + 2 + \dots + (m - 2) + (m - 1) = \frac{m(m - 1)}{2}.$$

С учётом этого матрицу различимости можно представить в табличной форме, опуская верхние индексы у элементов:

$$B_{[N, n]} = \begin{bmatrix} b_{11} & b_{12} & \dots & b_{1n} \\ b_{21} & b_{22} & \dots & b_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ b_{N1} & b_{N2} & \dots & b_{Nn} \end{bmatrix}. \quad (3)$$

В терминах матрицы различимости рассматриваемая задача формулируется как задача нахождения кратчайшего столбцового покрытия этой матрицы. Столбцовым покрытием матрицы B называется подмножество $P^* \subset P$ её столбцов, таких, что строка матрицы содержит единицу хотя бы в одном из столбцов подмножества P^* . В этом случае говорят, что столбцы из подмножества P^* в совокупности покрывают все строки матрицы B . Покрытие будем называть тупиковым, если никакое его собственное подмножество не является покрытием (в

теории тестов [1] аналогичный смысл имеет термин «тупиковый тест»). Покрытие, содержащее минимально возможное число элементов, называется *кратчайшим*. Любое кратчайшее покрытие является тупиковым, но обратное утверждение не всегда верно. Для определения тупиковых покрытий $P_T^* \in P$ можно воспользоваться алгоритмами, разработанными для определения тупиковых тестов [1]. Один из этих алгоритмов (алгоритм С.В. Яблонского) основан на использовании аппарата функций алгебры логики. На основании матрицы различимости B составляется функция алгебры логики

$$\wedge = \bigwedge_{s \in \{\overline{1, N}\}} \left(\bigvee_{\pi_j \in P_s} \pi_j \right), \quad (4)$$

где $P_s = \{\pi_j | \pi_j \in P, b_{sj} = 1\}$ – множество столбцов матрицы B , содержащих на пересечении с s -й строкой единицы. При этом в силу справедливости соотношения

$$\pi_j \wedge (\pi_j \vee \pi_r) = \pi_j \quad (5)$$

те множества P_s , которые целиком содержат в себе некоторые другие множества P_q ($s, q \in \{\overline{1, N}\}, s \neq q$), можно не учитывать. Это значит, что в формулу (4) можно не включать дизъюнкции, состоящие из элементов $P_s \supseteq P_q$. Правило (5), по которому некоторые из множеств P_q ($s \in \{\overline{1, N}\}$) могут быть исключены из рассмотрения при составлении конъюнкции дизъюнкций (4), назовём правилом *поглощения* множеств, сами же множества – *поглощаемыми*. Полученная функция \wedge – конъюнкция дизъюнкций – преобразуется в равносильную ей форму – дизъюнкцию конъюнкций, т.е.

$$\wedge = \bigvee_{P_T^* \in \{\overline{1, N}\}} \left(\bigwedge_{\pi_j \in P_T^*} \pi_j \right). \quad (6)$$

Это преобразование осуществляется путём логического перемножения между собой отдельных дизъюнкций, заключённых в скобки формулы (4). Перемножение выполняется с соблюдением известных

законов алгебры высказываний (коммутативности, ассоциативности, дистрибутивности, идемпотентности и др.). Формулу (6) также можно упростить за счёт исключения в ней «лишних» слагаемых – конъюнкций, заключенных в скобки. Такая возможность вытекает из свойства элементарных функций алгебры логики, согласно которым

$$\left. \begin{aligned} \pi_j \vee \pi_j \vee \dots \pi_j &= \pi_j \\ \pi_j \wedge \pi_j \wedge \dots \pi_j &= \pi_j \\ \pi_j \wedge \pi_r \vee \pi_r &= \pi_r (\pi_j, \pi_r \in \Pi) \end{aligned} \right\} (7)$$

Формула (6), полученная с учётом соотношений (7), представляет собой булеву сумму, не содержащую лишних слагаемых (конъюнкций).

Можно утверждать, что элементы, входящие в одно слагаемое выражения (6), образуют множество, которое является тупиковым покрытием.

Выводы

Выбор минимально необходимого числа диагностических признаков (минимального необходимого числа проверок) позволяет значительно сократить объем обрабатываемой диагностической информации, упростить и удешевить процедуру распознавания состояний учебного процесса, в том числе и всевозможных отклонений от нормы.

Литература

1. Соловьев, Н.А. Тесты (теория, построение, применение). – Новосибирск: Наука, 1978. – 345 с.



УДК 159.947+159.95+159.9.07

ШКАЛА ОЦЕНКИ ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМНОГО ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

Т.В. Рябова

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме оценки особенностей системного принятия решения. Автор разработала шкалу ООСПР, в которой выделяется 5 факторов, связанных с эффективным принятием решения: информационный, процессуальный /когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, коммуникационный.

В статье представлены исследования по внутренней согласованности шкалы ООСПР, теоретической, конструктивной, критериальной валидности. Проведена оценка уровней развития факторов по шкале ООСПР в различных профессиональных группах. Результаты апробации шкалы ООСПР позволяют утверждать, что шкала является надежным и валидным инструментом психологической диагностики.

Ключевые слова: процесс принятия решения; информационный, процессуальный/когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, коммуникационный факторы принятия решения, валидность, надежность, экспертная проверка, шкала оценки особенностей системного принятия решения (ШООСПР).

Abstract

The article is concerned with an actual problem of rating of system decision making peculiarities. The author has devised a RSDMP scale in which 5 factors associated with effective decision making such as informational, procedural/cognitive, emotional-volitional, motivational and communication are distinguished.

The studies of the RSDMP scale internal consistency, theoretical, construct, criterion validity are presented. The factors developmental level according to the RSDMP scale in different occupational groups is estimated. The results of the RSDMP scale evaluation test allow to state that the scale is a reliable and valid instrument for psychological diagnosis.

Index terms: decision making process, informational, procedural/cognitive, emotional-volitional, motivational, communication factors of decision making, validity, reliability, expert review, the rating scale of system decision making peculiarities (RSSDMP).

Проблема принятия решений – одна из наиболее сложных областей психологии человека. Развитие современного мира, инновации в таких областях, как средства связи, нанотехнологии, биотехнологии и др. делают жизнь человека все менее предсказуемой. По мере того, как окружающая среда становится все более сложной, все более быстро развиваются современные информационные технологии, а это обуславливает развитие умения и понимания человеком множественности альтернатив выхода из сложных, неопределенных и конфликтных ситуаций, многообразие подходов к принятию решений. А. Этциони (1989) пишет, что «принятие решений со временем все больше будет напоминать искусство, и все меньше – науку» [12, с.51].

А.В. Карпов подчеркивает эксклюзивное своеобразие процесса принятия решения, указывая на его «беспрецедентную сложность и гетерогенность, синтетичность и органичного «сплав» в нем всех основных категорий других психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых), выделяя тем самым его принадлежность к особому классу психических процессов – к интегральным процессам» [4, 231].

За период от первых попыток исследования процессов принятия решения (Бернулли, 1738) и до наших дней исследователями создана обширная, детальная картина феноменологии принятия решений. В настоящее время существует большой цикл работ, посвященный раз-

работке методологического системного подхода к изучению ПР (П.К.Анохин [1], Д.Канеман, Ю.Козелецкий, Т.В.Корнилова, О.И.Ларичев, Б.Ф.Ломов, О.К.Тихомиров).

Структура, различные составляющие принятия решения (ПР) представлены в работах таких авторов, как С.Г.Вербин, В.В.Дружинин, Д.С.Контров, многокритериальные методы принятия решений разработали С.В.Емельянов, О.В.Ларичев, уровни и этапы раскрывают Д.И.Завалишина, Б.Ф.Ломов, В.Ф. Рубахин, структурирование информации при ПР освещает В.Д.Магазинник, смыслообразование при ПР показывает С.Р.Мадди [9], анализ решений в условиях неопределенности описывает Г.Райф, психофизиологические составляющие ПР излагает Е.Н.Соколов. Проблема принятия решения в ситуации риска представлена в работах Е.А.Савиной, Х.Т. Ванг, Г.Н.Солнцева, Т.В.Корниловой. ПР в различных видах деятельности отражены в трудах таких авторов, как А.Дегтяревым, М.Дуглас, В.Д. Магазинник, J. Campbell [13], R. Hamt [14] и др.

На основе анализа современной литературы, посвященной принятию решения, можно констатировать, что процесс ПР изучается локально, в рамках отдельных дисциплин и направлений психологии, при этом единой психологической концепции, единого представления о факторах, влияющих на эффективное принятие решения, до сих пор не сформировано. Это объясняется немалыми трудностями методологического и методического уровня, что является отражением реальной сложности проблемы принятия решения и отчасти объясняет междисциплинарность научного подхода к данному многомерному явлению. По мнению Т.В.Корниловой (2005), развитие психологии принятия решений, произошедшее за последние годы, позволяет выделить ее в отдельную область изучения [7, с.8].

В отечественной психологии принятие решений традиционно рассматривается как составная часть, этап волевого акта, связанный с выбором цели и способа дей-

ствия, с «формированием последовательности действий, ведущих к достижению цели». Принятие решения имеет место при необходимости выбора между несколькими возможными вариантами целей, средств и способов действия, поступка [2].

В зарубежной психологии существует тенденция рассматривать процесс принятия решения при изучении познавательных процессов, в частности, мышления (Д. Канеман, А.Тверски [3]; Д. Кун; Р. Чалдини, Д.Кенрик, С.Нейберг [11]; Р.Л.Солсо, Д.Хок, Д. Шелл и др.). В работах некоторых отечественных авторов (Ю.Н.Арсеньева, В.С.Диев, С.И.Шелобаева, Т.Ю.Давыдова, Г.В.Сорина, Т.В.Корнилова и др.) принятие решения выступает как особая форма мыслительной деятельности (например, управленческое решение) и как один из этапов мыслительного действия при решении любых задач.

Процесс принятия решений рассматривается нами как интегративный процесс, связывающий в единое целое когнитивные, эмоционально-волевые, мотивационные, коммуникационные психические процессы для формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности. Процесс ПР является центральным на всех уровнях переработки информации и психической саморегуляции и самоуправления в системе целенаправленной деятельности.

Диагностике (измерению) различных составляющих процесса принятия решений посвящено крайне мало методик. Отметим опросник «Личностные факторы принятия решения (ЛФР – 25) Т.В.Корниловой [6], тест «Способность самоуправления» Н.М.Пейсахова [10], тест жизнестойкости С.Мадди (в модификации Д.А.Леонтьева, Е.И.Рассказовой [8]). При этом в перечисленных методиках отражаются лишь некоторые стороны процесса принятия решения.

Наличие данной проблемы поставило перед нами задачу решить вопрос о

создании диагностического средства для системного изучения процесса принятия решения. Поскольку процесс принятия решений является многомерным конструктом, понятна сложность его измерения. И сам процесс диагностики связан с переносом методологического акцента на проблемы развития умений и навыков принимать эффективные решения в условиях быстро меняющегося мира.

Для решения поставленной задачи на основе собственных исследований (2005–2009) и на основе анализа литературы нами был разработан перечень признаков, которые могли бы оказаться эффективными для успешного принятия решений.

На первом этапе была составлена версия шкалы оценки, которая содержала 79 утверждений. Для оценки надежности использовался способ определения надежности по внутренней согласованности, опирающийся на оценку степени выраженности корреляционных связей между заданиями, составляющими тест. За счет этого удалось исключить дублирующие вопросы. Исключение наименее надежных пунктов позволило сократить шкалу от 79 до 50 вопросов.

Далее нами была исследована внутренняя согласованность шкалы ООСПР, т.е. коррелирование ответов на каждое задание с общим результатом шкалы. Это позволило выяснить, насколько задания подчинены основному направлению шкалы ООСПР

как целого, насколько они ориентированы на изучение одних и тех же конструктов (табл. 1).

Анализ полученных корреляционных связей показал, что общий результат шкалы оценки имеет положительные взаимосвязи с каждым из факторов (рассчитывался линейный коэффициент корреляции Пирсона). Это свидетельствует о сформированности системного представления о принятии решения во всех его проявлениях в контексте данной шкалы оценки особенностей системного принятия решения. Обнаруженная высокая согласованность пунктов опросника/надежность шкалы ООСПР позволяет говорить об измерении с его помощью устойчивых психологических характеристик (надситуативных, стабильных особенностей принятия решений).

Выборка для определения ретестовой надежности шкалы ООСПР составляла 50 человек (все женщины, средний возраст составлял $22,0 \pm 5,3$ года). Для проверки ретестовой надежности, т.е. устойчивости, через 1 месяц после исследования был проведен ретест/повторный опрос по факторам шкалы ООСПР тех же 50 человек. Показатели ретестовой надежности по отдельным факторам составили от 0,64 до 0,85. Все значения высокосignимы.

Определение внешней (конструктивной) валидности шкалы ООСПР состояло из 2 этапов. На 1 этапе определялась теоретическая валидность, т.е. соответствие из-

Таблица 1

Интеркорреляция показателей факторов шкалы ООСПР

Факторы	Информационный	Когнитивный	Эмоционально-волевой	Мотивационный	Коммуникционный
Информационный	1				
Когнитивный	0,516	1			
Эмоционально-волевой	0,440	0,388	1		
Мотивационный	0,356		0,397	1	
Коммуникативный	0,383	0,580	-0,480	-0,300	1
Общий результат	0,474	0,416	0,462	0,785	0,403

*** $p < 0,001$.

мерительного средства (в данном случае шкалы) современным теоретическим представлениям об измеряемом явлении, т.е. принятию решения.

Согласно представлениям ведущих специалистов в области изучения проблем принятия решения, большое влияние на процесс принятия решения оказывают когнитивные, эмоционально-волевые, мотивационные, коммуникативные свойства субъекта. Например, мотивационная составляющая процесса принятия решения освещается в работах И.И.Каменева, О.В.Степаносовой, Т.В.Корниловой, которые изучали мотивационную регуляцию принятия решений [5]. Коммуникативная составляющая раскрывается в трудах С.Галлама, С.Московиси, И.Б.Бовина, А.И.Перова, Дж.Р.Шелла и др.

В результате анализа современной литературы, посвященной проблеме, принятие решений представляет собой сложное комплексное явление, имеющее как минимум 5 своих проявлений. В соответствии с вышеупомянутыми теориями, нами также была выделены 5 факторов, связанных с эффективным принятием решения: информационный, процессуальный/когнитивный, эмоционально – волевой, мотивационный, коммуникативный. Следовательно, разрабатываемая нами концепция методики измерения принятия решения находится в хорошем соответствии с современными

подходами к изучению проблем принятия решения.

Проверка эмпирической валидности производилась 2 способами. Первый – это оценка корреляций показателей шкалы ООСПР с показателями уже валидизированных методик. Второй способ – поиск корреляций показателей шкалы ООСПР с экспертными оценками.

Конструктивная валидность. Оценка внешней валидности производилась с применением широко используемых и валидизированных методик. Это методика определения направленности личности, тест антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича, опросник «Личностные факторы принятия решения (ЛФР – 25) Т.В. Корниловой, тест «Способность самоуправления» Н.М. Пейсхова, тест жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой).

Отдельные факторы шкалы ООСПР имеют значимые (при $p < 0,001$) корреляции с показателями различных тестов (табл. 2).

Так, например, показатели 1, информационного фактора шкалы ООСПР имеют взаимосвязь с показателем рациональности теста Т.В. Корниловой (ЛФР – 25). Это означает, что чем выше способность получать, изучать, анализировать необходимую для принятия решений информацию, тем выше рациональность субъекта, то есть стремление действовать при возможно более полной ориентировке в ситуации.

Таблица 2

Корреляции показателей фактора шкалы ООСПР и показателей теста жизнестойкости, теста рациональности и готовности к риску (ЛФР – 25)

Показатели	Рациональность	Готовность к риску	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Информационный	0,404		0,325	0,309	0,452	
Когнитивный	0,480	0,364	0,351	0,389		0,360
Эмоционально-волевой		0,316	0,417	0,506	0,313	0,467
Мотивационный						
Коммуникативный	0,344		0,580			

*** $p < 0,001$.

Показатели 3, эмоционально-волевого фактора шкалы ООСПР имеют взаимосвязь с показателем готовности к риску. Это означает, что чем выше ответственность, решительность, самоконтроль над своим эмоциональным состоянием, тем выше готовность к самоконтролю действий, готовность полагаться на свой потенциал, тем более задействованы «разноуровневые процессы саморегуляции решений и действий субъекта» (Т.В. Корнилова) [6, с.143].

Показатели 1, информационного фактора шкалы ООСПР имеют взаимосвязь с показателем принятия риска теста С. Мадди. Это означает, что чем выше способность субъекта учитывать свой прошлый опыт, опираться на имплицитные знания, на интуицию, тем выше его убежденность в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта.

Экспертная проверка фактора шкалы ООСПР проводилась следующим образом. Для определения критериальной валидности мы использовали метод средневзвешенной оценки. Каждый испытуемый оценивался несколькими экспертами таким образом, что оценки, данные испытуемому одним экспертом, были неизвестны другим экспертам. В качестве экспертов выступали люди, хорошо знакомые с оцениваемыми испытуемыми. При этом каждый испытуемый оценивался тремя экспертами.

Для экспертной проверки шкал теста использовалась модификация методики Т. Дембо–Рубинштейна, позволяющей исследовать самооценку личности в связи с особенностями принятия решений. Для этого 48 испытуемым (25 женщин, 23 мужчин, средний возраст 29±10 лет) было предложено сначала ответить на задания шкалы ООСПР. Затем испытуемые должны были на отдельном бланке оценить (с помощью специальных 5 шкал) то, как принимают решения их коллеги по профессиональной деятельности. Каждый испытуемый оценивал себя и 3 своих коллег. Данные в баллах заносились в таблицу. Затем сопоставля-

лись средние значения по факторам шкалы ООСПР, значения самооценки по линиям, сумма самооценок трех экспертов. В итоге проводилась попарное коррелирование экспертных значений и показателей шкалы ООСПР, экспертных значений и показателей самооценки, показателей шкалы ООСПР и показателей самооценки (табл. 3).

Таблица 3

Корреляций экспертных значений (Э), фактора шкалы ООСПР (Ш) и показателей самооценки (С)

	Э – Ш	Э – С	Ш – С
1	0,541	0,416	0,565**
2	0,498	0,45	0,409
3	0,488	0,509	0,319
4	0,624***	0,588***	0,433
5	0,515*	0,4	0,567***
общ.	0,533	0,478	0,459

*p<0,05, ***p<0,001.

Обнаруженные нами достаточно высокие значения коэффициентов корреляции позволяют сделать вывод о том, что показатели по шкале ООСПР имеют значимые взаимосвязи с экспертной оценкой и самооценкой испытуемых. Это свидетельствует о высокой критериальной валидности шкалы оценки ОСПР.

Далее нами была проведена оценка уровней развития факторов по шкале ООСПР в профессиональных группах – врачей скорой медицинской помощи и медицинских сестер стационаров. Были обнаружены значимые различия в факторах, определяющих эффективность в процессе принятия решения в данных профессиональных группах. Так, например, врачи чаще, по сравнению с медицинскими сестрами (различия достоверны при p < 0,001) стараются учесть влияние всех возможных факторов, в том числе редких; умеют исключать избыточную информацию; считают, что их запас знаний и опыт вполне достаточен для принятия решений (инфор-

мационный фактор). Медицинские сестры, по сравнению с врачами, считают себя более увлеченными своим делом, стремятся к достижению конкретной цели, добиваются наибольших успехов, когда имеют интересную работу, которая хорошо стимулируется (мотивационный фактор).

Результаты апробации шкалы оценки особенностей системного принятия решения и приведенных исследований позволяют утверждать, что шкала является надежным и валидным инструментом психологической диагностики. Результаты шкалы оценки особенностей системного принятия решения позволяют оценить информационный, процессуальный/когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, коммуникационный факторы эффективного принятия решения.

Вопросы шкалы действуют, как своеобразные когнитивные подсказки для молодых людей, позволяющие им лучше рефлексировать, осмыслить собственный процесс принятия решения. Индивидуальные данные, получаемые в результате ответов и обработки, могут быть использованы при консультировании, например, помочь молодым людям осознать, какие факторы им стоит развивать в дальнейшем для успешного принятия решений. Это может, в свою очередь, привести к изменениям в собственном поведении, делая его более гибким и конструктивным.

Применение шкалы ООСПР возможно в процессе осуществления профессионального отбора работников, а также в программе обучения лиц, которые принимают решения в экстремальных условиях профессиональной деятельности (сотрудники скорой помощи, работники локомотивных бригад РЖД, диспетчеры и т.д.). В целях повышения эффективности деятельности сотрудников, выводы по проведённому исследованию могут быть использованы руководителями служб скорой медицинской помощи. Материалы исследования могут служить источником информации в качестве базового материала для дальнейших

исследований в этой области и использоваться психологами, работающими в службах экстренного вызова.

Литература

1. Анохин, П.К. Проблема принятия решений в психологии и физиологии // Проблемы принятия решений / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1976. – С. 7-16.
2. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словак, А. Тверски. – М.: Гуманитарный центр, 2005. – 630 с.
4. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
5. Корнилова, Т.В. Мотивационная регуляция принятия решений / Т.В. Корнилова, И.И. Каменев, О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 55-65.
6. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М.: Аспект-пресс, 2003 – 286 с.
7. Корнилова, Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 7-17.
8. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
9. Мадди, С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 6. – С. 87-101.
10. Основы психологии: Практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с.
11. Чалдини, Р. Новейшая психологическая энциклопедия. Законы и тайны поведения человека / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 575 с.
12. Этциони, А. Простое решение // Эффективное принятие решений. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 49-61.
13. Campbell, J. (1999) Training for Mental Health 3: Exploring key areas. Brighton: Pavilion Publishing, pp. 34-87.
14. Hamm, R. (1988) Professional Judgment: A Reader in Clinical Decision Making, ed. J.Dowie, A.Elstein. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 78-105.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.В. Шигапова

Аннотация

Теоретические подходы интеллектуального развития младших школьников требуют анализа накопленного в психолого-педагогической литературе в отношении структуры и содержания исследуемого феномена. Интеллектуальная и творческая одаренность младших школьников в социальном отношении представляют значительную ценность. Однако вопрос о природе и психологическом содержании такой одаренности представляет как теоретический, так и конкретно практический интерес.

Ключевые слова: проблема интеллектуального развития младших школьников, интеллектуальная одаренность младших школьников, проблемное обучение, психолого-педагогическая проблема, педагогическая теория, сущность и содержание интеллектуальной сферы младших школьников.

Abstract

The theoretical aspects of intellectual development of junior schoolchildren require an analysis of lessons in the psychological-pedagogical literature on the structure and content of the investigated phenomenon. Intellectual and creative talent of junior schoolchildren in a social sense of considerable value. However, the question of the nature and the psychological content of such gifts is both theoretical and concrete practical interest.

Index terms: the problem of intellectual development of junior schoolchildren, intellectually gifted younger students, Problem-solving training, psychological and pedagogical problem, pedagogical theory, the nature and content of the intellectual community of students.

В условиях обновления общества и изменения целей и задач школьного образования на первый план выдвигается разностороннее развитие личности ребенка, в том числе и его интеллекта, способностей самостоятельно мыслить, проявлять элементы творчества, умения и навыки мышления. Реализация этих целей невозможна без обеспечения подлинно развивающего обучения.

Работа над развитием учащихся имеет особое значение в начальном звене обучения, которое является фундаментом дальнейшего становления личности школьника. Все, что закладывается учащимся в этот период, определяет на многие годы вперед успешность и уровень процесса формирования личности человека, его мировоззрения, его развития. Приобретенные в начальной школе качества, знания, умения и навыки обеспечивают не только основу дальнейшего образования и воспитания подростка или юноши в школе или в дру-

гом учебном заведении, но и во многом определяют качества практической, общественной и профессиональной деятельности взрослого человека.

В педагогической теории и практике проблема интеллекта и интеллектуального развития тесно связана с понятием «интеллектуальная сфера» [2]. Интеллектуальная сфера современного младшего школьника обращена, в познавательном отношении, к двум информационным средам – *естественной* (природной и социальной среде жизнедеятельности) и *искусственной*, специально сконструированной информационной среде, которую имеет смысл назвать *педагогической*.

В ряде работ ученых и практиков (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, О.С. Газман, И.П. Иванов, А.И. Кочетов, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, В.Д. Шадриков и др.) [14] вырисовывается обобщенная модель интеллектуальной сферы, в которую входят: любознательность –

заинтересованность, наблюдательность, увлеченность; эрудированность – осведомленность, аргументированность, критическое отношение к информации; сообразительность – осмысленность, понятливость, обоснованность, продуманность, последовательность, догадливость; объективность – наблюдательность, реалистичность, пытливость, убежденность, способность к глубокой и адекватной оценке окружающего мира.

В психолого-педагогической науке развитие по отношению к обучению рассматривается с различных точек зрения. Наиболее распространенными являются следующие.

Обучение и развитие представляются как независимые друг от друга процессы. При этом обучение как бы надстраивается над созреванием мозга. Таким образом, обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. По мнению В. Штерна [12], обучение следует за развитием и приспособляется к нему. Поэтому не надо вмешиваться в процесс умственного созревания, не надо мешать ему, а терпеливо и пассивно ждать, пока созреют возможности для обучения.

Обучение и развитие рассматривается как единый, неразделимый процесс. Обучение может идти не только вслед за развитием и вместе с развитием, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразование. Данную идею выдвинул Л.С. Выготский [4]. По его утверждению, развивающим является только такое обучение, которое опирается на достигнутый ребенком актуальный уровень развития и ориентируется на зону его ближайшего развития.

Однако, у учащихся одного и того же класса актуальный уровень и зона ближайшего развития весьма различны. Поэтому обучение каждого отдельного ученика может быть развивающим лишь в том случае, если оно будет соответствовать уровню развития данного ученика. Естественно, в

условиях классно-урочной системы подлинно развивающее обучение возможно только при индивидуализации и дифференциации учебного процесса с ориентацией на их интеллектуальное развитие. Поэтому основной целью в системе развивающего обучения выступает формирование у ребенка способностей (рефлексии, анализа, планирования) к самосовершенствованию. Сложные динамические связи между процессами обучения и интеллектуального развития младшего школьника объясняются и тем что само понятие «развивающее обучение» зародилось в недрах психологической науки с изучением разных сторон личности школьника, а именно: в процессе исследований, связанных с изучением развития ребенка (Ж. Пиаже) [11]; различных уровней и типов его мышления (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [9]; других психических функций (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, и др.) [3]; в процессе создания психологической теории деятельности (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) [13].

Необходимо отметить также, что глубокий анализ отечественной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования интеллектуальных умений, навыков позволяет выделить различные подходы к этой проблеме. Так, психологи П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Н.Ф. Луков Г.Д. [5] рассматривают этот процесс на основе поэтапного формирования умственных действий; В.В. Давыдов [7] – на основе содержательных обобщений и мысленно выводимых частных; Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер [1] – с позиции формирования приемов умственных действий; Г.Т. Дмитриев [8] – с позиции творческого подхода к обучению младших школьников.

Итак, несмотря на то, что термин «развивающее обучение» активно используется сейчас в психолого-педагогической и методической литературе, содержание этого понятия остается до сих пор весьма проблематичным, а ответы на вопрос «Что

такое развивающее обучение?» довольно противоречивы.

Впервые этот вопрос приобрел остроту и ясность в полемике Ж. Пиаже и Л.С. Выготского [16]. Изучением этой проблемы в разное время занимались отечественные педагоги и психологи Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, С.В. Гаврилова, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.Н. Данилов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, И.Д. Зверев, А.О. Зязин, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий, Г.С. Костюк, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, М.М. Хакбердыев, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская, и др. Разработкой проблемы формирования у младших школьников специальных умений и навыков по отдельным учебным предметам занимались М.А. Бантова, А.Е. Дмитриев, С.Ф. Жуйков, Н.А. Менчинская, В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, В.П. Стрезикозин, Н.С. Рождественский, и др. [15]

Характеристика состояния этой проблемы в истории отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки частично дана в диссертационных исследованиях Н.Г. Герасимовой, Г.Ш. Закировой, Т.Н. Коренякиной, О.А. Лагутиной, С.И. Мелехиной, Е.А. Мухиной, И.А. Персианова, Л.Е. Смирновой, Л.П. Терентьевой, А.Н. Шипилова, и др. [6]

Таким образом, в выделенной нами области выполнен ряд работ. Ценные положения этих исследований содержат разносторонние теоретико-методологические подходы обозначенной проблемы. Хотя надо отметить, что данные исследования в основном посвящены формированию общеучебных умений школьников. Недостаточно раскрывается взаимосвязь формирования учебных умений и навыков с развитием отдельных личностных качеств младших школьников, не указывается как в начале обучения в школе определить индивидуально-типологические характеристики младших школьников и связать их с

познавательными возможностями детей. Многие исследования ограничены уровнем первоклассников и в них не разработаны педагогические условия, способствующие интеллектуальному развитию учащихся начальных классов и вопросы интенсификации учебной деятельности младших школьников с целью их интеллектуального развития в процессе обучения.

Изучение современного состояния исследуемой проблемы в практике показало, что реальный уровень владения учащимися интеллектуальными умениями и навыками не соответствует современным требованиям.

Несмотря на то, что к концу 1970-х гг. по всем предметам в программы был введен специальный раздел «Основные умения и навыки», у учителей начальных классов нет полной ясности, какие умения относятся к интеллектуальным, не выявлены также возможности отдельных предметов оказать влияние на их развитие, не обеспечивается внутрипредметная и межпредметная координация по организации развивающего обучения.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы и потребностей массовой практики в области интеллектуального развития детей позволили нам сформулировать исследовательскую проблему – «Каковы пути, средства и педагогические условия развития интеллекта младшего школьника в начальном звене обучения?».

Обучение в начальных классах может оказать существенное влияние на интеллектуальное развитие младших школьников, если оно: 1) основывается на современных теориях обучения, разработанных с системно-структурных позиций; 2) опирается на реальную подготовленность детей к учебе в школе (интеллектуальную, социальную, психологическую), в том числе и в классах углубленного изучения отдельных дисциплин; 3) осуществляется с использованием системы активных методов и приемов обучения, имеющих перенос на новые ситуации; 4) организуется

на практическо-деятельностной основе с использованием вариативных творческих заданий, что в целом определяет следующие основные задачи исследования данной проблемы: а) изучить состояние проблемы интеллектуального развития младших школьников в теории и практике; б) установить сущность, содержание функционально-процессуальных основ интеллектуального развития младших школьников в обучении; в) определить психолого-педагогические условия повышения эффективности интеллектуального развития младших школьников; г) опытно-экспериментальным путем проверить результаты исследования.

Отсюда следует, для комплексного и системного развития интеллектуальной сферы младшего школьника необходимо разработать интегративную технологию, реализующую идеи развивающего обучения в процессе учебной и внеклассной (самостоятельной) деятельности учащихся. В основу данной технологии должны быть положены следующие теоретические положения: 1) формирование интеллектуальных умений в процессе обучения младших школьников должно стать одной из важнейших, специальных задач учителя; 2) процесс обучения должен обладать целостными свойствами; 3) основой развития интеллектуальных умений должна стать взаимосвязь и взаимообусловленность психических сфер ребенка; 4) формирование интеллектуальных умений должно предполагать использование как общих дидактических подходов к этому процессу, так и специфических, обусловленных возрастными особенностями детей младшего школьного возраста.

С позиции современных педагогических и психологических концепций, технология формирования интеллектуальной сферы на начальном этапе обучения должна учитывать то, что интеллектуальные умения необходимо рассматривать не только как компонент интеллектуальной сферы, но и как один из результатов развития всех психических сфер во взаимосвязи. Известно,

что эффективное развитие мыслительных операций происходит лишь при условии активного функционирования мотивационной, волевой, эмоциональной и других сфер психики человека.

При обучении детей важно обеспечить единство мотивационной и эмоциональной основы этого процесса. Однако, как показывает школьная практика, обеспечение этой основы осуществляется учителями без целенаправленного воздействия на интеллектуальную сферу детей, положительные мотивационные и эмоциональные состояния детей не используются для формирования интеллектуальных умений. Во-вторых, важно, чтобы процесс формирования интеллектуальной сферы детей был целостным, т.е. чтобы все его составляющие были взаимосвязаны и подчинены конкретным целям.

Таким образом, современная педагогическая наука ориентирует не на пассивное приспособление к имеющемуся уровню развития учащихся, а на формирование психических функций, создание условий для их развития в процессе обучения. Поэтому современными педагогами большое значение уделяется построению обучения, которое учитывало бы «зону ближайшего развития» личности, то есть ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достичь под руководством и с помощью учителя. Образовательное пространство должно носить прогностический характер, обеспечивающий прогрессивное развитие интеллекта младших школьников, сориентированного на практическую реальность, в которой находят приложения интеллектуальные умения и знания.

Поэтому, одна из важнейших функций образовательного пространства – определение «линий» соприкосновения (каналов взаимодействия) искусственно созданной среды обучения и её естественного аналога с целью обеспечения условий постепенного перехода учащегося в естественную среду реальной деятельности – основную среду его обитания во взрослой жизни.

Сегодня понятно, что эффект учебной деятельности снижается, прежде всего, по причине несовершенства методов или способов учения. И происходит это потому, что необходимые способы разрабатываются и укрепляются недостаточно. Не вырабатывается их мобильность, перенос в различные ситуации учебных действий, наиболее сложные задания не обеспечиваются отработкой более сложных способов, что часто приводит к безуспешной деятельности. В силу этого ученики не испытывают удовлетворения деятельностью, на пути к которой появляются препятствия, преодолеваемые далеко не каждым учеником. Вслед за этим интерес снижается, пропадает желание учиться.

Традиционное обучение содержит, в основном, элементы объяснительно-иллюстративного типа, когда учитель сам ставит проблемы и сам указывает пути их решения. При таком типе обучения определяющим становится критериальный компонент, т.е. сумма знаний на конец обучения, в то время как учебное исследование, процессуальная ориентация остается за рамками дидактических поисков.

Метод, который применяется в личностно-развивающей системе путем дивергентного конструирования, организует поисковую деятельность учащихся по решению проблемы (М.И. Махмутов) [10]. При его построении учитывается положение, что проблемное обучение – тип развивающего обучения в котором представлена самостоятельная поисковая деятельность учащихся. Система методических приемов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Последний также трактуется как процесс взаимодействия преподавателя и ученика, ориентированного на развитие познавательной самостоятельности и устойчивых мотивов творческих мыслительных способностей. Проблемное обучение, в отличие от традиционного, представляет собой сложную разновидность системы взаимодействия, в которой важную роль играет управление учащими своей деятельностью.

Литература

1. *Богоявленский Д.Н.* Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления и активизации учащихся // Вопросы психологии. – № 4. – 1965; *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1962.
2. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с. (С. 108).
3. Вопросы детской психологии. Ч. 1-2 // Изв. АПН РСФСР / Отв. ред. Б.Г. Ананьев. – 1948; *Люблинская А.А.* Очерки психического развития ребёнка. (Ранний и дошкольный возраст). – М., 1959; *Менчинская Н.А.* Развитие психики ребёнка. Дневник матери [2 изд.]. – М., 1957.
4. *Вygотский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956.
5. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – 1957. – № 6; *Запорожец А.В., Луков Г.Д.* Развитие рассуждений у ребёнка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. института. – 1941.
6. *Герасимова Н.Г.* Развитие творческой активности младших школьников в процессе реализации игровой педагогической технологии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2003. – 184 с. РГБ ОД, 61:03-13/2403-2; *Закирова Г.Ш.* Формирование языковой личности школьника в процессе развития иноязычной речевой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2005. – 196 с. РГБ ОД, 61:05-13/2507; *Коренькина Т.Н.* Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Астрахань, 2010; *Лагутина О.А.* Развитие учебно-интеллектуальных умений у младших школьников в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 2005. – 226 с. РГБ ОД, 61:05-13/2220; *Мелехина С.И.* Развитие познавательной активности школьников в процессе учебной проектной деятельности: На примере обучения технологии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – Ярославль, 2005. – 224 с.: ил. РГБ ОД, 61 05-13/1906; *Мухина Е.А.* Развитие критичности мышления у учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Сочи, 2002. – 122 с. РГБ ОД, 61:03-13/125-3; *Персианов И.А.* Социальное развитие школьников в процессе обучения:

- Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2000. – 235 с. РГБ ОД, 61:01-13/568-7; *Смирнова Л.Е.* Оценивание как механизм развития познавательной активности школьников в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2006. – 255 с. РГБ ОД, 61:07-13/583; *Терентьева Л.П.* Интеллектуальное развитие младшего школьника в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2000 – 204 с. РГБ ОД, 61:00-13/480-7; *Шипилов А.Н.* Развитие творческой познавательной активности школьников в процессе конструкторской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Липецк, 2004. – 171 с. РГБ ОД, 61:04-13/1481.
7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986; *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996.
8. *Дмитриев Г.Т.* Диагностика готовности детей к обучению в школе / Сост. Г.Т. Дмитриев. – М., 1994. – 145 с.
9. *Леонтьев А.Н.* К вопросу о развитии мышления ребенка // «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы. – Вып.4. – М.: Баласс, 2000; *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: 1940. – С. 317-318.
10. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1995.
11. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка / Пер. с франц. – М.-Л., 1932; Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссия / Под ред. Л.Ф. Обухой и Г.В. Бурменской. – Изд. Академика, 2001. ISBN 5-8297-0093-X.
12. *Штерн (Стерн) В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста / Пер. с нем., 2-е изд. – П., 1922; *Штерн В.* Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. – СПб.: Союз, 1997.
13. *Эльконин Д.Б., Запорожец А.В., Гальперин П.Я.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. – 1963. – № 54; *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М., 1976; *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. – М., 1960; Психология детей дошкольного возраста / Под ред. Запорожца А.В. и Эльконина Д.Б. – М., 1964.
14. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с. – Т.2. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».) ISBN 5-87953-211-9 ISBN 5-87953-227-5
15. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 тт. – М: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – С. 123. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».) ISBN 5-87953-211-9 ISBN 5-87953-227-5
16. *Ярошевский М.Г.* Выготский Л.С.: в поисках новой психологии. – М.: УРСС, 2007. – С.35-39; *Вольф Кицес.* Про построение теории [Л.С. Выготского]: идея оппонентного круга. wolf-kitses.livejournal.com/157060.html

УДК 37.048.4

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ УЧАЩИХСЯ

Ю.А. Бурыхина

Аннотация

Статья раскрывает понятие «педагогическая поддержка» и его трансформацию в психолого-педагогической литературе. Основное внимание в работе акцентируется на сущности педагогической поддержки, структуре педагогической поддержки, ее месте в педагогическом процессе и в работе школьного педагога-психолога.

Ключевые слова: поддержка, педагогическая поддержка, структура педагогической поддержки, проблема, характер поддержки.

Abstract

This paper considers the concept of «educational support» and his transformation into a psychological and educational literature. The basic attention in work is accented on essence of pedagogical support, structure of pedagogical support, its place in pedagogical process and in work of the school teacher-psychologist.

Index terms: support, pedagogical support, structure of pedagogical support, a problem, character of support.

Педагогическая поддержка учащегося актуальна для сегодняшней российской школы в связи с возросшей потребностью общества в подготовке разносторонне развитой личности, способной к активной социальной адаптации в обществе, к началу трудовой деятельности, к продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

Мысли о необходимости поддержки растущего человека содержатся в трудах многих педагогов и психологов, основывающих свои теорию и практику на позициях защиты интересов (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, И.П.Иванов, Ш.А.Амонашвили, А.В.Мудрик и др.). В систему педагогической поддержки они включают и психологическую, поскольку она также интегрируется образовательным учреждением. Однако выделение этой проблемы в особую сферу целенаправленной педагогической деятельности было осуществлено О.С.Газманом и его сотрудниками (лаборатория проектирования воспитательных систем ИПИ РАО).

Поддержка – это оказание помощи, действие человеку в решении его индивидуальных проблем. Задачей психологической

поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, самореализации. При рассмотрении проблемы мы будем опираться на *педагогическую* поддержку школьным педагогом-психологом учащихся.

К анализу понятия «педагогическая поддержка» и к характеристике его содержания подходят по-разному.

Так, в психолого-педагогической литературе под педагогической поддержкой понимается психологическая поддержка как процесс. Объясняется, что взрослый в процессе поддержки сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки, помогает ребенку поверить в себя и свои способности, помогает ребенку избежать своих ошибок, поддерживает ребенка при неудачах.

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с фи-

зическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению.

Суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Педагогическая поддержка – это основной элемент образования. Она представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной и творческой деятельности [2].

Вся деятельность школьного педагога-психолога по организации педагогической поддержки в школе строится поэтапно и включена в следующую структуру, которая имеет свое назначение, содержание и последовательность действий:

1. Диагностический этап, который направлен на выявление потенциала ребенка как основы разрешения его проблем. Он предназначен для получения информации, необходимой для последующей деятельности по оказанию поддержки.

2. На реализационном этапе происходит включение ребенка в различные виды деятельности, организуется совместная работа по преодолению проблем. Непрерывный рост различных проявлений в поведении ставит перед психологом, в качестве основной задачи, поиск новых форм, методов и технологий работы с детьми и подростками.

3. На итоговом этапе осуществляется анализ и оценка результата практической деятельности. Эффективность деятель-

ности во многом зависит от деятельности школьного психолога по оценке, анализу и современной коррекции педагогической деятельности на всем ее протяжении [10].

О.С.Газман в своих многочисленных работах по педагогической поддержке сформулировал целый ряд положений, которые еще требуют своего осмысления и развития, но является очевидным то, что за идеей педагогической поддержки стоят те смыслы, которые восходят к пониманию человека как целостности. В период работы над данной проблематикой удалось выявить «ядро», через которое можно постоянно ухватывать и удерживать «актуальное состояние» целостности ребенка – это поле его проблем. Проблема как бы стягивает в один узел противоречий и желания, и возможности ребенка, и те условия, которыми он располагает. Проблема может выступать моделью уникальной жизненной ситуации ребенка. Актуально она представляет собой тормоз в продвижении ребенка, а потенциально может стать стимулом развития. Педагогическая поддержка и занимается переводом актуального в потенциальное. Проблема может быть использована как «полигон» для развития субъектных способностей: рефлексии, как механизма «выхода» за ситуацию; анализа, как возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); и проектирования, как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

Для ребенка разрешение проблемы – это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но это своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребенка, – это его позитивный опыт выстраивания отношения

к себе, как субъекту, деятелю, который может управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свое желание, волю и активность [3].

Педагогическая поддержка – это та деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка [6].

Термин «педагогическая поддержка» рождает у каждого педагога – нынешнего или будущего – свой образ. На преодоление недостатков традиционного обучения направленная педагогическая поддержка – направление педагогического мышления и практической деятельности, цель которого демократизация и гуманизация педагогического процесса [4].

По мнению некоторых авторов, сущность педагогической поддержки проявляется в сотрудничестве педагога с ребенком [1]. Для таких педагогов характерно доброжелательное отношение к субъектам учения, стремление адекватно оценить их возможности, понять мотивы поведения, стимулировать творчество, личностное взросление и честь, а также возможность поддерживать социально благоприятный морально-психологический климат в классе.

Педагогическая поддержка с точки зрения обучающихся и воспитательных задач носит упреждающий, превентивный характер, дающий шанс двигаться навстречу обоим – и педагогу, и ребенку – в образовательном пространстве, как желательном для обоих – взаимодействии [7].

Превентивный смысл педагогической поддержки школьным психологом в том, чтобы обернуть ребенка к тому препятствию (проблеме), которая встает между ним и теми скрытыми для него смыслами, которые лежат в общении и деятельности с другими как равными ему людьми. «Конфигурация» этих препятствий-проблем мо-

жет быть самая различная – это и неумение найти собственные смыслы (интересы), выстроить необходимые приоритеты так, чтобы они выдерживали баланс между личным «хочу» и необходимым «должным», это и неумение перевести собственное «хочу» в необходимое действие – «могу», это и отсутствие навыков организации себя, и другие проблемы, о которых иногда даже не подозревает ни сам ребенок, ни педагог, который с ними сталкивается, как с фактом.

Определяя место педагогической поддержки, можно полагать, что:

1) педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы ребенка, как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него из целей обучения и воспитания;

2) помочь ребенку преобразовать эти точки в образовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;

3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым;

4) построить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между психологом, осуществляющим поддержку, и педагогом, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение ребенка к себе в ситуации проблемы. Это принципиально отличается от предмета взаимодействия между педагогом-предметником и учеником или воспитателем и воспитанником. Там предметом взаимодействия выступают знания, нормы, образцы и т.п. В педагогической поддержке предмет никогда не отчужден от ребенка, поскольку он им самим порожден.

Вовремя полученная поддержка освобождает от множества нерешенных проблем, которые постоянно накапливаются и не позволяют полноценно учить и учиться.

Выделение педагогической поддержки в особое направление работы школьного педагога-психолога и принцип професси-

ональной педагогической деятельности предполагает иной взгляд на ряд школьных проблем – таких, как неуспевающие ученики, низкая мотивация учения, отсутствие интереса к знаниям, «трудные дети», «трудные родители» и др. Этот новый взгляд приводит к изменению позиции педагога, которая из «борьбы с...» переходит в «я помогу тебе». В своей работе, по-нашему мнению, профессиональный педагог-психолог под поддержкой должен понимать деятельность по оказанию превентивной и оперативной помощи в решении проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Суть поддержки состоит в том, чтобы помочь преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевым словом в работе должна быть именно «помощь».

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогического сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освита, 1991. – 110 с.
2. *Асмолов А.Г.* Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 39-45.
3. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 10-37.
4. *Гончаренко С.У.* Украинский педагогический словарь / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. *Подласый И.П.* Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2007. – С. 540.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Т.2 / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Изд-во БРЭ, 1999. – 670 с.
7. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимопонимание в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
8. *Столяренко Л.Д.* Педагогика / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т: Т.3: П – Ряшка / Под ред. Д. Н.Ушакова. – М.: Астрель, 2000 – 1424с.
10. *Ягупов В.В.* Педагогика / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 506 с. ■

УДК 159.923

О ПОНЯТИИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ЕЁ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ

А.А. Кириенко

Аннотация

В статье рассматривается понятие «направленность личности». Представлено исследование существующих теоретических подходов к раскрытию содержания понятия направленность.

Ключевые слова: направленность личности, намерения, цели, ценностные ориентации.

Abstract

This article covers the concept of individual's orientation. The paper presents the research into the existing theoretical approaches to the notion of orientation.

Index terms: individual's orientation, intentions, purposes, value orientations.

Анализ научной литературы показывает, что направленность – это одно из центральных свойств личности, являющее собой высшее звено её структурной организации (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, А.В. Иващенко, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, В.Г. Деев, Б.Ф. Ломов, В.А. Ядов).

Анализируя современное состояние исследований по направленности личности, в целом, можно обозначить, что разработка проблемы ведётся в достаточно широком диапазоне: от общепсихологического контекста до социального, а её оформление рассматривают от разрозненных свойств и образований до сложных интегральных систем и подструктур.

Единство позиций различных авторов заключается в том, что направленность рассматривается ими как ведущая, системообразующая характеристика личности и свойство, определяющее целостность всей структуры личности.

Как интегральная характеристика личности направленность представляет собой универсальную основу любых её проявлений, которые реализуются в контексте отношений к миру, к людям, к самому себе и в отношении к деятельности, что отражается в соответствующей типологии направленности, имеющей как социально-положительный полюс, так и социально-отрицатель-

ный. Кроме того, направленность, высшими формами которой являются такие психологические образования как цели, ценности, убеждения, мировоззрение, личностные смыслы, способствует устойчивости и избирательности деятельности личности и определяет её нравственный облик, социальную ценность и значимость для общества.

В отечественной научной литературе можно выделить два подхода к анализу категории направленность: структурный и функциональный. В первом случае психологи раскрывают её содержание, используя метапсихологические категории: потребности, влечения, желания, интересы, установки, идеалы, цели, ценности, убеждение, мировоззрение, смысл, представляя их в иерархически организованной динамической структуре. Во втором подходе акцент переносится с рассмотрения структуры на исследование свойств направленности и её предназначения в деятельности и личностном развитии. Следует отметить, что данное разграничение на подходы достаточно условно и необходимо лишь для выявления круга задач и проблемных вопросов в каждом из планов анализа.

В структурном подходе одним из таких вопросов, над которым дискутируют исследователи и в котором отсутствует единство взглядов, является вопрос о том, за каким подструктурным компонентом структуры направленности, представляющей иерар-

хическую систему, в которой одни её компоненты занимают ведущее положение, другие – второстепенное, закрепить главенствующую роль.

Так, А.А.Резан и С.Л.Рубинштейн в качестве основной содержательной единицы представляют такое психическое образование как идеал. Идеал у С.Л.Рубинштейна «это совокупности норм поведения... это образ, воплощающий в себе наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, – образ, который служит образцом, ... это моральные представления о долге, ... обязанностях» [8, с.531]. Автор поясняет данное утверждение следующим образом: «должное с одной стороны противостоит индивиду, поскольку оно осознаётся как независимое от него – общественное, всеобщезначимое, не подвластное его субъективному произволу; вместе с тем, если мы переживаем нечто как должное, а не только отвлечённо знаем, что оно является таковым, должное становится предметом наших личных устремлений, общественно значимое становится вместе с тем лично значимым, собственным убеждением человека» [8, с.531]. И, наконец, С.Л.Рубинштейн считает, что идеал – это «предвосхищённое воплощение» того, чем может стать человек, определённая направленность, воплотившаяся в образе-образце и являющаяся стимулом и регулятором его развития. Таким образом, в идеалах человека ярко проявляется его общая направленность.

Б.Д.Теплов и Н.А.Менчинская особое внимание уделяют в этом вопросе мировоззрению – подструктурой направленности, связанной не только со знаниями и умениями их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни, сколько с отражением мотивов, оценок, идеалов, которые определяют направленность жизненных планов, формирование моральных качеств.

В свою очередь А.В.Иващенко, определяя мировоззрение как сложившуюся систему убеждений, научных взглядов на при-

роду, общество, человеческие отношения, которые стали её внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определённых жизненных целей, заключает, что именно цели «как образ конечного результата деятельности составляют существо жизни личности» и являются завершающим и всеобъемлющим компонентом структуры направленности [6]. Сходная позиция представлена во взгляде на структуру направленности у Е.М.Никиреева, Ш.Бюллер, Г.Олпорта.

Л.И.Божович пишет, что в основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующая система мотивов [2, с.169]. При этом автор основным доминирующим мотивом считает моральные ценности во имя которых человек способен преодолевать свои непосредственные побуждения [2, с.191].

Ценностную природу направленности, в том числе ценности и ценностные ориентации как оформляющие категории направленности вообще и личности в частности, подчёркивают Э.Фромм, И.П.Шахова, М.И.Еникеев, Л.В.Зубова, М.Н.Григорьева.

Вот что пишут о ценностных ориентациях, то есть нравственных ценностях, А.В.Иващенко, Г.П.Савкина и Н.В.Фролова в контексте направленности личности: «...это высшие духовные ценности, отражающие мотивацию и направленность поведения личности», придающие личности «мировоззренческий смысл». [6, с.20]. А И.П.Шахова, рассматривая в своём исследовании триаду мотив – смысл – ценность, описывает ценность как связующее звено между смыслом, являющимся отражением первичной мотивационной силы, и личностью, и в структуре направленности определяет то, ради чего живёт человек, что помогает разрешить внутреннее противоречие в выборе между смыслом и бессмыслицей, между личными и коллективистическими мотивами, что в свою очередь определяет содержание всей направленности, её духовность или бездуховность.

Иную точку зрения представляет К.К.Платонов, структура направленности которого в качестве высшего компонента, определяющего характер всей системы, представлена таким психическим образованием как убеждения, которые отражают не только знания действительности, но и признание их правильными (неправильными) и субъективно важными (никчёмными) для деятельности. Это синтез знаний, а также эмоциональных, интеллектуальных, волевых проявлений личности. В основе убеждений личности лежат ценностные ориентации, которые представляют идеологические, политические, моральные, эстетические основания оценок личностью окружающей действительности и ориентации в ней.

Также убеждения, как ведущая подструктура направленности, принимаются такими исследователями как В.Г.Деев, В.Н.Мясищев, Д.В.Колесов, И.Ф.Мягков, Н.Ф.Добрынин.

Основополагающая роль установок явно или неявно отмечается всеми исследователями данного вопроса, ведь практически каждый из них описывает направленность, используя понятия устойчивость, избирательность. По мнению ведущих специалистов Д.И.Фельдштейна, Б.Ф.Ломова, В.А.Ядова, Д.И.Узнадзе, Е.П.Ильина, А.Г.Асмолова мотивационная установка придаёт всей системе направленности личности устойчивый характер, а деятельности личности – стабильность.

А.Г.Асмолов пишет, что направленность личности, а также устойчивость её деятельности определяется иерархической природой установок, как механизмов, представленных смысловым и операциональным уровнями. «Смысловая установка, представляющая собой выражение личностного смысла в виде готовности к определённым образом направленной деятельности, стабилизирует процесс деятельности, придаёт деятельности устойчивый характер», а операциональная установка «...понимается как готовность к осуществлению опре-

делённого способа действий, возникает в ситуации решения задачи на основе вероятного прогнозирования и учёта условий наличной ситуации» [1, с.344].

Е.П.Ильин в книге «Мотивация и мотивы» пишет по этому поводу: «Сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждениям или идеалам...неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни» [7, с.175]. Автор подчеркивает, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно чтобы считать её одним из видов направленности личности. «Направляет действие и деятельность и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно – общественными отношениями, отношением к труду». На что также указывал В.А.Ядов.

Следовательно, ещё один системный и при этом ведущий компонент в структуре направленности – это установка, которая проявляется на всех уровнях функционирования личности и играет особую роль на социальном уровне, позволяя ответить на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлён личностью и как конкретно проявляет себя в социальной действительности и поступках.

Таким образом, мы видим, что в качестве ведущих мотивационных образований исследователями рассматриваются такие как: цели, ценности, идеалы, убеждения, установки, мировоззрение. Данное разнообразие подходов, однако, отражает не противоречие во взглядах на проблему, а скорее подчёркивает тот факт, что в системе, определяющим свойством которой является динамичность, ведущим становится то мотивационное образование, которое

приобретает качества устойчивого доминирования и долговременности.

Другое направление исследований, которое разрабатывается в рамках структурного подхода – это изучение взаимодействия мотивационных образований в структуре направленности, различающихся по степени осознанности и представленности их в сознании, согласованность которых обеспечивает гармоничность личности и, по существу, её нравственную направленность [2, с.269].

Также следует отметить, что в данном подходе рассматриваются вопросы, касающиеся исследования взаимодействия направленности с другими системными свойствами личности. По мнению М.Н.Григорьевой направленность, как существенная характеристика категории «личность», входит в структуру «Я-концепции», и их взаимосвязь находит своё выражение в их ценностной природе [5, с.37].

По мнению В.С.Агапова, направленность, как диспозиционная структура, является подструктурным компонентом Я-аксеологического и Я-рефлексивного в его теоретической модели Я-концепции [5, с.35].

По мнению В.Г.Деева, направленность, то есть все три её основные подструктуры: 1) генерализованная (влечения, желания и интересы, идеалы, мировоззрение и убеждения), обуславливающая содержание направленности личности, 2) подструктура отношений, 3) подструктура жизненных планов, перспектив и целей деятельности – вместе представляют жизненную позицию личности [3].

Следовательно, направленность по своим структурным свойствам рассматривается учёными и как высшая иерархическая подструктура личности и как структурная единица других психологических образований.

Таким образом, основными задачами в структурном плане анализа являются:

- выявление системообразующего свойства, имеющего доминирующее значение в структуре и определяющего активность всей системы личности в целом;

- исследование соотношения сознательных и бессознательных психологических образований в структуре направленности личности, соотношение которых определяет гармоничность или дисгармонию личности;

- изучение взаимосвязи с другими психологическими образованиями в структуре личности.

В функциональном подходе основное значение приобретают вопросы исследования роли направленности в развитии, социальном взаимодействии и деятельности личности, при этом функциональное назначение становится для исследователей основой для классификации видов направленности личности.

Итак, направленность характеризует личность с социально-психологической стороны: отношение к другим, к самому себе, к миру, труду, деятельности. Л.И.Божович пишет: «...направленность выражается в отношении человека к окружающим людям, проявляется во всём его поведении... в стремлении найти своё место в коллективе» [2, с. 30].

Другой важной функцией направленности, по мнению психологов, является то, что она определяет нравственно-психологический облик личности (Д.И.Фельдштейн), содержание базу духовной жизни личности (С.Л.Рубинштейн), «психологический профиль личности» (А.Н.Леонтьев). По мнению Б.Ф.Ломова, направленность выступает системообразующим свойством личности, определяющим её психологический склад. Характеризует личность со стороны её нравственного сознания (И.П.Шахова), «ценностного сознания» (Л.В.Зубова).

Следующее функциональное значение на которое делается акцент: направленность регулирует развитие личности, личностное поведение и деятельность, ориентирует деятельность. Г.С.Никифоров пишет, что направленность на общепсихологическом уровне определяет умение человека контролировать собственное поведение в соответствии с побуждающими

его мотивами. По А.Г.Ковалёву, направленность это высший уровень регуляции деятельности и поведения личности, определяет нравственность повседневного поведения личности.

На основе выше приведённых функциональных значений направленности, исследователями выделяются соответствующие типологии. Так, Д.И.Фельдштейн и И.Д.Егорычева, по критерию отношения личности к себе и обществу, называют такие типы направленности как: гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией (соответствует коллективистической направленности), гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, эгоистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, эгоистическая направленность с эгоцентрической акцентуацией, депрессивная направленность личности, суицидальная направленность личности [10]. Б.С.Братусь, на основании доминирующего способа отношения к себе и другому, выделяет типы направленности: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный или гуманистический, духовный или эсхатологический. И.П.Шахова по критерию развития нравственного сознания человека выделяет духовную направленность личности или нравственную направленность, и бездуховную. Л.И.Божович, М.С.Неймарк, В.Э.Чудновский, Т.Е.Конникова взяв за основу характер сформировавшихся устойчиво доминирующих мотивов соответственно выделяют коллективистический тип направленности, личностный тип направленности и деловой. По тому же классификационному основанию Т.К.Ахаян, З.И.Васильева, А.Г.Зуев, Т.Е.Конникова выделяют общественную, коллективистическую и эгоистическую, индивидуалистическую направленность. В свою очередь Г.Д.Луков, Н.И.Макаров, К.К.Платонов, определив критерием классификации характер, широту и уровень мотива, описали стихийно-житейскую направленность и общественную. Б.И.Додонов выделяет эмо-

циональную направленность на основании системы предпочитаемых потребностей и интересов и эмоций, соответственно можно различать такие типы направленности как: альтруистический, коммуникативный, глорический, практический, пугнический, романтический, эстетический, гностический, гедонический, акизитивный.

Функциональный анализ данной проблемы позволяет говорить о том, что направленность, являясь «стержневой психологической особенностью, структурирует все другие свойства и проявления личности, детерминирует их содержание и систему отношений человека с миром» [9, с.8]. В числе основных функциональных значений обозначаются следующие: направленность регулирует развитие личности, определяет её нравственно-психологический облик, поведение и деятельность. Таким образом, функциональный спектр действия направленности достаточно широк, начиная от определения направленности и устойчивости той или иной деятельности, до придания смысла всей жизни личности.

Подводя итог, отметим основные положения, приведённые в статье:

Анализ научной литературы показывает, что направленность это одно из центральных свойств личности, являющее собой высшее звено её структурной организации.

Разработка проблемы направленности ведётся в широком диапазоне: от общепсихологического контекста до социального, а её оформление рассматривают от разрозненных свойств и образований, до сложных интегральных систем и подструктур.

В отечественной научной литературе выделяют два подхода к анализу категории направленности: структурный и функциональный. В первом – раскрывают её содержание, используя метапсихологические категории: потребности, влечения, желания, интересы, установки, идеалы, цели, ценности, убеждение, мировоззрение, смысл, представляя их в иерархически организованной динамической структуре. Во втором – исследуют свойства направленности

и её предназначение в деятельности и личностном развитии.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.

2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

3. *Деев В.Г.* Психология направленности осуждённых молодежного возраста. – М., 1986.

4. *Зубова Л.В.* Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: Монография. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. – 175 с.

5. *Зубова Л.В., Григорьева М.Н.* Психологические особенности Я-концепции личности

юношеского возраста с асоциальной направленностью: монография / Л.В. Зубова, М.Н. Григорьева. – Оренбург: ГУ РЦРО, 2007. – 194 с.

6. *Иващенко А.В.* Нравственные ценности и особенности их освоения школьной молодёжью в современных условиях: монография / А.В. Иващенко, Н.В. Фролова. – М.: Институт молодежи, 1996. – 158 с.

7. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.

9. *Сосновский Б.А.* Мотивационно-смысловые образования в структуре личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Б.А. Сосновский. – М., 1992. – 30 с.

10. *Фельдштейн Д.И.* Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 432 с. ■

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ПАРАМЕТРОВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В.В. Тертычная

Аннотация

Интеллект студентов-психологов растет в процессе обучения; заметен рост тех личностных качеств, которые побуждают студентов к саморазвитию, интегрируется структура взаимодействующих показателей.

Ключевые слова: личность, интеллект, динамика, обучение, саморазвитие.

Abstract

The intellect, the self-development of students-psychologists increases in process of the education. The structure of psychologies indexes is integrated.

Index terms: personality, intellect, dynamics, education, self-development.

В психологической литературе личность рассматривается как сложное динамическое структурное образование. Феномен саморазвития является основным внутренним механизмом личности. Наиболее приемлемым, на наш взгляд, для исследования проблемы саморазвития является системный подход, который дает возможность изучить не только механизмы, внутреннюю структуру и основные компоненты феномена, но и условия или факторы, оказывающие влияние на динамику и направленность саморазвития.

Для подтверждения выдвинутого нами предположения о возможности управления параметрами саморазвития студентов, нами было спланировано и проведено экспериментальное исследование, которое осуществлялось в три основных этапа:

1. Исследование интеллектуальных и личностных качеств студентов, способности к саморазвитию, поиск коррелятов способности к саморазвитию.

2. Проведение кружковой работы по развитию способности к саморазвитию в экспериментальной группе студентов-психологов.

3. Исследование динамики интеллектуально-личностных качеств.

Исследование проводилось на базе психолого-педагогического и экономического факультетов Альметьевского го-

сударственного института муниципальной службы (АГИМС) в течение пяти учебных лет. В выборочную совокупность для получения эмпирических данных вошли студенты данного вуза, обучающиеся по специальности 030301 «Психология». В контрольную группу вошли студенты экономического факультета, обучающиеся по специальности 080109 «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

Для того, чтобы выявить личностные качества, побуждающие студентов к саморазвитию, нами был использован метод «поперечных срезов» с использованием таких методик, как:

1. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF).
2. Интеллектуальный тест Р. Кеттелла.
3. Тест самооценки студента.
4. Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)».
5. Интервью с самим собой Л.М. Попова.

В общей сложности в исследовании приняли участие 180 человек. Из них 87 человек – студенты-психологи, 93 человека – студенты экономического факультета. По результатам диагностики результаты сводились в одну общую таблицу и находились значимые корреляционные связи личностных факторов со способностью студентов к саморазвитию, определенной по методике «интервью с самим собой».

Таковыми факторами оказались интеллект, способность к овладению учебно-психологической культурой, коммуникативные склонности, организаторские склонности, доброжелательность, эмоциональная уравновешенность, настойчивость, совестливость, радикализм, независимость, организованность. Можно заключить, что данные личностные качества побуждают студентов к саморазвитию.

С целью повышения конкурентоспособности специалиста, развития личностных качеств, с учетом индивидуальных особенностей студентов, была организована кружковая работа, направленная, по большей части, на саморазвитие студентов.

Деятельность студентов организовывалась с применением таких форм и методов, как имитационно-ролевые и деловые игры, групповые дискуссии, научные конференции, написание психологических этюдов, моделирование психологических ситуаций, диалоговое обучение, самостоятельная работа с информационными базами данных, построение индивидуальной диагностической карты и программы саморазвития, презентация проектов решения студенческих проблем, конкурс на лучшую креативную студенческую научно-методическую работу и т.д.

Для выявления динамики интеллектуальных и личностных особенностей студентов на всем протяжении обучения было проведено лонгитюдное исследование в обеих группах. Осуществлялся сопоставительный анализ полученных показателей по курсам.

Сопоставление показателей студентов-психологов по курсам позволило нам выявить следующие достоверные сдвиги средних величин показателей. В процессе обучения в вузе повышаются такие показатели, как: доброжелательность, интеллект, эмоциональная устойчивость, настойчивость, совестливость, смелость, уверенность, мягкосердечность, проницательность, гибкость, самодостаточность, организованность, коммуникативные и

организаторские склонности, самооценка. При этом происходит стагнация таких характеристик, как озабоченность и фрустрированность. Это значит, что наблюдается общая тенденция к росту уровня развития личностных, в том числе нравственных характеристик. Замеры интеллектуальных показателей также показали их рост.

Лонгитюдная диагностика была проведена и в контрольной группе студентов-экономистов.

Сопоставление показателей студентов-экономистов по курсам позволило выявить следующие достоверные сдвиги. С увеличением времени обучения в вузе повышаются такие показатели как: интеллект, эмоциональная уравновешенность, озабоченность, смелость, уверенность, недоверчивость, практичность и самоуверенность.

Основываясь на полученных данных, можно сделать выводы о том, что общей для студентов обеих групп является тенденция к росту интеллектуальных параметров, эмоциональной уравновешенности, уверенности и самоуверенности. Динамика личностных параметров студентов разных специальностей различна. У студентов-экономистов наблюдается рост таких показателей как: озабоченность, недоверчивость, практичность. У студентов-психологов растут параметры: способности к саморазвитию, доброжелательность, настойчивость, добросовестность, мягкосердечность, проницательность, гибкость, самодостаточность, организованность, самооценка, коммуникативные и организаторские склонности. При этом наблюдается снижение фрустрированности.

Анализируя динамику способностей студентов, выявленных по методике «интервью с самим собой», можно отметить, что способность к овладению учебно-психологической культурой и способность к саморазвитию у студентов-психологов возрастают в процессе обучения в вузе. Заметный скачок способности к овладению учебно-психологической культурой и способности к саморазвитию происходит

к третьему курсу. К пятому курсу способность к овладению учебно-психологической культурой делает еще один положительный сдвиг.

В процессе обучения в вузе в группе студентов-экономистов способность к овладению учебно-психологической культурой изменяется не слишком заметно. Наблюдается скачок способности к саморазвитию к четвертому курсу, но к пятому курсу данная способность снижается.

Способность к овладению учебно-психологической культурой и способность к саморазвитию у студентов-психологов на всем протяжении процесса обучения выше, чем у студентов-экономистов.

Объяснить полученные результаты можно исходя из специфики выбранной профессии, которая накладывает свой отпечаток на личность человека, программами, характером обучения, организацией кружковой работы. На обоих факультетах от курса к курсу возрастают требования к развитию интеллекта, чем и объясняется его рост.

У психологов, в силу характера их деятельности, есть больше возможностей задуматься над набором собственных личностных качеств и их изменением. Профессия же экономистов в меньшей степени располагает к развитию этого набора качеств.

Далее нами проводился корреляционный анализ показателей на каждом курсе, выявлялись устойчивые связи интеллектуально-личностных параметров. Для вычисления меры взаимосвязанности показателей применялся расчет линейного коэффициента корреляции Пирсона.

Анализ корреляционных структур на разных этапах обучения позволяет отметить, что с течением обучения в вузе усложняется структура взаимодействующих показателей. Она интегрируется, т.е. растет количество связей, а также показателей, которые можно было бы назвать системообразующими (воздействуя на которые, мы могли бы оказать влияние на большинство элементов всей системы параметров личности). Воздействия на эти показа-

тели с наибольшим эффектом могут быть использованы в коррекционной работе по развитию личности.

На всем протяжении обучения системообразующим показателем является интеллект. Для вновь поступивших студентов системообразующими также являются показатели доброжелательности и фрустрированности. На втором курсе ведущую роль по-прежнему играет фрустрированность, а также пронизательность и организаторские способности. На старших курсах особое значение приобретают коммуникативные и организаторские склонности, гибкость, самодостаточность, а к пятому курсу обучения – мягкосердечность, смелость и практичность.

На всем протяжении обучения такой показатель, как импульсивность – контроль желаний, практически не имеет взаимосвязей с другими показателями.

К устойчивым связям можно отнести взаимосвязь коммуникативных склонностей с организаторскими; организаторских склонностей с самооценкой; интеллекта со смелостью; озабоченности с желанием давать социально значимые ответы.

На младших курсах можно проследить прямые взаимосвязи доброжелательности с интеллектом, обратные – с показателем фрустрированности, а также положительную взаимосвязь организаторских склонностей со стремлением давать социально значимые ответы.

Если на младших курсах прослеживаются обратные взаимосвязи показателя интеллекта с коммуникативными и организаторскими склонностями, то на старших курсах данные взаимосвязи становятся прямыми.

На старших курсах можно наблюдать следующие взаимосвязи: эмоциональной уравновешенности с настойчивостью; гибкости с интеллектом; гибкости с организаторскими склонностями, гибкости с отсутствием фрустрированности; самоуверенности с эмоциональной устойчивостью.

Корреляционный анализ проводился и в контрольной группе. Анализ корреля-

ционных плеяд студентов-экономистов позволяет отметить, что структура взаимодействующих показателей с течением времени, в целом, интегрируется, количество связей и системообразующих показателей увеличивается. Характерной особенностью студентов-экономистов в первый год обучения является отсутствие системообразующих показателей, на которые можно было бы оказать воздействие.

Показатели самооценки мало связаны, либо вовсе не связаны со всей структурой личности студентов-экономистов на всем протяжении обучения.

На всем протяжении обучения показатели независимости и импульсивности не играли ведущей роли, в то время как в конце обучения они становятся системообразующими.

Ведущую роль на старших курсах приобретает интеллект, практичность, настойчивость.

К устойчивым связям можно отнести прямые взаимосвязи коммуникативных и организаторских склонностей; доброжелательности и эмоциональной уравновешенности; интеллекта и самоуверенности. На младших курсах можно проследить взаимосвязь доброжелательности со стремлением давать социально значимые ответы. На старших курсах – взаимосвязи интеллекта с настойчивостью, с практичностью, со смелостью и с независимостью.

Таким образом, по результатам выполненной работы можно сформулировать следующие выводы:

1. К коррелятам способности к саморазвитию относятся такие личностные качества как: интеллект, способность к овладению учебно-психологической культурой, коммуникативные склонности, организаторские склонности, доброжелательность, эмоциональная уравновешенность, настойчивость, совестливость, радикализм, независимость, организованность. Можно предположить, что данные показатели побуждают студентов к саморазвитию.

2. В течение всего периода обучения, благодаря организации кружковой работы, происходит рост личностных качеств, побуждающих студентов-психологов к саморазвитию.

3. Анализ корреляционных плеяд на разных этапах обучения позволяет отметить, что в процессе обучения в вузе в экспериментальной и контрольной группах структура взаимодействующих показателей интегрируется, переходит от некоторой диффузности к структурированности, растет количество связей и системообразующих показателей.

4. У студентов-психологов на всем протяжении обучения системообразующими показателями являются интеллект, а также корреляты способности к саморазвитию.

Подводя общие итоги исследования можно констатировать, что интеллект студентов-психологов заметно возрастает в процессе многолетнего обучения, заметно усиливается рост тех личностных качеств, которые побуждают студентов к саморазвитию. ■

УДК 37(09)

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ И ГАРМОНИИ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ НЕОЛИБЕРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ П.Ф. КАПТЕРЕВА И С.И. ГЕССЕНА

Т.П. Днепрова

Аннотация

В статье рассматриваются взгляды выдающихся отечественных педагогов П.Ф. Каптерева и С.И. Гессена на организацию школьного образования, ориентирующегося на гармоническое развитие, саморазвитие ребенка и самоосуществление его в обществе как отражение конструктивного взаимодействия консервативной и либеральной теории и практики воспитания и обучения.

Ключевые слова: гармоническое развитие, консервативно-либеральная дуальная оппозиция, демократическая неолиберальная педагогическая парадигма.

Abstract

This article discusses the views of prominent national educators P.F. Kapterev and S.I. Hesse on the organization of schooling, oriented to the harmonious development, self-development of the child and his self-realization in the society as a reflection of the constructive interaction between the conservative and liberal theory and practice of education and training.

Index terms: harmonious development, the dual conservative-liberal opposition, democratic neo-liberal educational paradigm.

В ситуации модернизации российско-го образования обращение к истории отечественной педагогической мысли является необходимым условием культурной трансмиссии – процесса преемственности и сохранения национального педагогического наследия.

Одной из острых проблем современной системы отечественного образования и педагогической науки, на наш взгляд, является существование межпарадигмального противостояния консервативной и либеральной теории и практики воспитания и обучения подрастающего поколения. Это обусловлено тем, что на протяжении многих веков в истории отечественного образования под воздействием государственной политики формировалась своеобразная «дуальная оппозиция» – консервативная и либеральная педагогические парадигмы. Первая парадигма (модель) главной своей задачей считала воспитание, ориентиро-

валась на отечественные педагогические традиции в образовании и национальные ценности: духовность, патриотизм, общинность. Вторая, напротив, отдавала приоритет обучению, научным знаниям, ориентировалась на модернизацию образования и общечеловеческие ценности: истина, красота, добро, свобода.

Государственная образовательная политика отличалась постоянными инверсионными переходами от одной педагогической парадигмы к другой, резкой сменой консервативной системы ценностей противоположной – либеральной. Таким образом, по утверждению Н.И. Бердяева, в России отсутствовало создание «серединой культуры» [1, с.33]. Такая ситуация приводила к интолерантности в педагогической среде, расколу общества, общественного сознания, ориентирующегося на противоположные ценностные установки. Отсюда страдало качество образования и его цен-

ность, что способствовало отставанию отечественного образования от передовой мировой образовательной теории и практики.

Дело в том, что консервативная и либеральная педагогические парадигмы в отечественном образовании суть части единого национального историко-педагогического процесса, они связаны генетически. Каждая из этих двух парадигм содержит определенную культурно-образовательную программу. Та и другая выполняют свои функции, первая – сдерживающую и охранительную, вторая – развивающую и преобразовательную.

Консервативная оппозиция может сдерживать порой слишком изменчивый и увлекающийся поверхностными заимствованиями характер либеральной оппозиции, пренебрегающей отечественными педагогическими традициями. В свою очередь, либеральная оппозиция способна не допускать формализма в образовательной политике, единообразного устройства системы образования, чрезмерного следования государственным директивам, программам, стандартам и указаниям, лишаящим творческой инициативы педагогическую науку и общественность. Следовательно, они остро нуждаются друг в друге, т.к. взаимодополняют, стимулируют и корректируют друг друга.

Для плодотворного развития отечественного образования и педагогической науки необходим поиск синтеза противоположных сторон дуальной оппозиции через конструктивный критический диалог. По нашему мнению, взгляды отдельных представителей отечественной педагогической мысли представляют научно-практический интерес для осмысления сущности согласования консервативных и либеральных ценностей в современной образовательной политике России.

В начале XX в., несмотря на сложную внутреннюю и внешнюю обстановку в стране, порождавшую разногласия в вопросах воспитания и обучения подрастающего поколения, важность реформирования

школьной системы признавали все, как сторонники консервативного, так и либерального направлений. В этот период, вплоть до ноября 1917 г., в отечественном образовании наблюдается развитие реальной либеральной педагогической парадигмы, основанной на идеях «новой педагогики» конца XIX начала XX вв. – идея развития и гармонии в образовании, единство воспитания и обучения в педагогическом процессе, аполитичность школы и др. В то же время, отдельные компоненты консервативной педагогической парадигмы: нравственно-религиозное, патриотическое воспитание, также находили свое отражение в проектах реформирования школьной системы. Такой подход учеными-исследователями (С.И.Гессен, А.А.Ивин) был назван *демократическим неолиберализмом*, как результат усвоения классическим либерализмом определенных элементов консерватизма.

Одним из спорных вопросов того времени, который рассматривался учеными, работниками сферы образования, был вопрос о том, какая должна быть современная школа и в целом отечественное образование. В частности, широко обсуждалась научно-педагогической общественностью (П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтерев, К.Н.Вентцель, В.И.Чарнолуский, И.М.Гревс) *идея развития и гармонии* в образовании. Она определялась известным ученым-педагогом П.Ф.Каптеревым как сочетание *саморазвития* организма ребенка (внутреннее, свободное) и *усовершенствования* по идеалу (внешнее, необходимое). По мнению ученого-педагога, усовершенствование личности может пониматься как гармоническое развитие, но не в смысле равного развития всех сил духа и тела (по П.Ф.Каптереву это недостижимо), а как объединенного, «связанного развития», представляющего нечто целое при неравенстве сил, т.к. телесные и духовные силы у человека неодинаковы. Он сравнивал такое понимание с музыкальной гармонией, в которой есть «весьма различное, неравное, но в то же время все вместе гармоническое» [5, с.55]. «Усовершенство-

вание не чуждо саморазвитию, т.к. саморазвиваясь, организм совершенствуется», писал П.Ф.Каптерев. Однако, следуя логике педагога, саморазвитие (природа человека) нуждается в «культурной обработке», чему служат процессы обучения и воспитания, суть которых усовершенствование человеческой *индивидуальности и личности*.

Следовательно, идея единства обучения и воспитания в педагогическом процессе предполагает индивидуализацию и социализацию в их единстве. Индивидуализация предполагает познание себя, раскрытие способностей человека и, тем самым, развитие свободной *индивидуальности* (идея либеральной педагогической парадигмы). Социализация, как приобщение к культуре общества, освоение ее, предусматривает формирование гуманной и добродетельной *личности* – «человека культуры» (идея консервативной педагогической парадигмы).

Необходимо сказать, что в педагогической науке существует мнение, для которого понятия «личность», «индивидуальность», «человек» синонимичны. Мы разводим эти понятия и, в частности, личность рассматриваем как внешнюю социальную сущность человека, индивидуальность – как внутреннюю психическую ипостась человека. Человек понимается нами как существо природное (телесное), социальное и духовное, обладающее разумом и способностью к творческой деятельности. Таким образом, человек выступает в трех ипостасях: индивид, личность и индивидуальность. Ипостась означает «роль», форма проявления человека.

У П.Ф.Каптерева индивидуальный и социальный элементы различны между собой, но не противоречат один другому. Они взаимно дополняют друг друга, являясь двумя ипостасями человека.

Говоря об обучении, педагог считал, что правильное понимание образовательного процесса (дидактическая его часть) в новой школе заключается в устранении односторонности и гармоническом соединении формального и материального раз-

вития ребенка (идея Ф.А.В.Дистервега). С одной стороны, должно осуществляться развитие его способностей, сущностных сил ребенка, усвоение методов познания – приобретение «искусства в работе в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности» [4, с.302]. С другой стороны, обязательно усвоение нового материала, овладение знаниями конкретных наук, практическими умениями и навыками.

В процессе воспитания подрастающего поколения необходимо следовать педагогическому идеалу, представляющему собой *триединство*: а) личного или субъективного, б) народного или национального, в) всенародного или общечеловеческого, который, по своей сути, свойственен всем народам, и этим сближающий их. Отсюда, основными задачами воспитания по П.Ф.Каптереву являются:

– воспитание *добротолюбивого общественника*, что не означает отказа от своего личного «я» и отдельных личных интересов, а требует лишь *согласия, гармонии* стремлений отдельных личностей для «формирования сознания общественной культурной обязанности». «Добрый общественник» наряду с обязанностями должен иметь и соответствующие *«культурно-общественные права»* – это идея гражданского воспитания;

– воспитание *уважения к своей собственной личности и уважение личности другого*, что отражает идею воспитания чувства собственного достоинства, сущность, которой можно определить фразой В.С.Библера – «нет выше меня человека, но нет и ниже меня человека»;

– развитие *самодеятельности* и инициативы: «в совокупном труде личностей должна быть инициатива и самостоятельность, должны быть вожаки (лидеры) и сознательно, свободно действующие члены общества» [5, с.75].

Таким образом, педагогический процесс есть «органическое и гармоническое целое» обучения и воспитания, а также

единство двух элементов – личного и общественного, «эгоистического» и альтруистического, где первый «черпается» из антропологии, а второй – из социологии, являясь дополнением одного другим. Без личного элемента педагогический процесс невозможен, утверждал П.Ф.Каптерев, т.к. «добродетель совсем не заключается в пренебрежении своей личностью». Человек есть общественное существо, поэтому «общество – это часть его самого, в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него» [5, с.58]. В данном контексте необходимо пояснить, проявление личного как «эгоистического» начала, у П.Ф.Каптерева, не означает в полном смысле то, что мы понимаем под термином «эгоизм» – жизненная позиция, направленная на удовлетворение личного интереса за счет интересов других людей, противоположная альтруизму. Он исходит из понятия «эго» (ego) – «я сам» (отсюда термины «саморазвитие», «самодетельность»), т.е. это внутренние свойства каждого человека, включающие индивидуальные достоинства и недостатки. Мы считаем, что здесь педагог в большей степени имеет в виду не «эгоизм», а «индивидуализм», что не одно и тоже. Эгоизм – позиция, при которой человек за счет других стремится достичь своей цели. Индивидуализм – позиция, при которой человек сам, своими силами достигает цели, не мешая другим достигать их целей (по Дж.Локку).

В то же время «духовный недостаток» (термин П.Ф.Каптерева) можно «искоренить» с помощью развития и воспитания «хороших свойств», культивируя лучшее, что дано индивиду от природы. Поэтому и существует необходимость взаимного дополнения обучения и воспитания, индивидуального и социального элементов педагогического процесса, что определяет идею гармоничного развития ребенка. Данная позиция ученого-педагога, а также его идея единства национального и общечеловеческого являются основополагающими, отражающими сущность конструктивного

консервативно-либерального диалога и гармонизации педагогических парадигм. Хотя необходимо обратить внимание на то, что у П.Ф.Каптерева, как представителя либерального направления, акцент сделан на обучении, *идеи развития и саморазвития ребенка*.

Интерес представляют взгляды на сущность школьного образования другого известного ученого-педагога русского зарубежья С.И.Гессена, отраженные в его статьях «Что такое единая школа?» [2], «Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем» [3].

Сущность единой школы заключалась в «упразднении традиционного дуализма народной и средней школы, посредством переустройства первой в начальную школу, служащую фундаментом для всех других видов школы высшего типа» [2, с.156]. Задача единой школы состояла в обеспечении каждой личности права получить образование, отвечающее ее способностям и потребностям. Основная идея заключалась в реализации принципа равенства всех людей. В этом смысле идея единой школы базировалась на идеологии демократизма, которая привнесла новое содержание в главные принципы либерализма – свободе, равенству и братству.

Свобода как творческая сила человека и *равноправие* как «равенство старта или равенство в шансах» стали пониматься как динамические процессы. «Равенство, понятое как равенство шансов, приобретает позитивный смысл общественной справедливости, основанной на взаимной солидарности всех членов общества», – писал С.И.Гессен [2, с.154]. В свою очередь, связанное равенством возможностей и равной свободой *братство* приобретает характер солидарности как социального и юридического принципов. Таким образом, человек для получения образования имеет право на помощь со стороны общества, которое, опираясь на принцип солидарности, обязано эту помощь организовать. Следовательно, эта идеология вышла за рамки

классического либерализма и стремилась защитить и расширить права личности человека. С.И.Гессен поясняет, что данная идеология стала своеобразной формой либерализма с элементами консерватизма – *идеологией демократического неолиберализма*. Исходя из этой новой идеологии, общество должно было обеспечить каждому ребенку не минимум, как традиционно существовало, а скорее *максимум образования*, соответственно его способностям и трудолюбию.

На наш взгляд, с одной стороны, эта идеология отражает интересы отдельного индивида и может рассматриваться как индивидуалистическая, основанная на индивидуальной ответственности и самостоятельности человека. С другой стороны, она направлена на удовлетворение интересов общества (социологизаторская), потому что солидарность, как основной общественный фактор, предполагает взаимозависимость и взаимоответственность всех членов социума, способствующих, в меру своих возможностей, культурным и цивилизационным процессам данного общества. Таким образом, эта идеология представляет собой *либерально-консервативную концепцию образования*, гармонично сочетающую идеи двух педагогических парадигм.

Говоря о единой школе, С.И.Гессен подчеркивал, что это не означает дать всем одинаковое образование. Она гарантирует равные возможности в обучении, но отнюдь *не одинаковое для всех содержание образования*.

Важно отметить, что наряду с обучением, развитием способностей учащихся, в единой школе большая роль должна была отводиться воспитанию, которое охватывает все основные направления – нравственное, национальное (патриотическое), трудовое, эстетическое, физическое, правовое и гражданское в духе «общественной дисциплины и солидарности», с учетом возрастных особенностей учащихся. В деле воспитания особое значение придается союзу школы и семьи.

Таким образом, единая школа, по мнению С.И.Гессена, реализует в себе *принцип конкретной целостности*, т.е. органичного единства в многообразии, внутри которого каждая часть (первая, вторая и третья ступени) занимает свое индивидуальное место. Это означает, что такая организация системы школьного образования едина в отношении своей внешней структуры, но отличающаяся развитой внутренней дифференциацией, основанной на принципе «от простого к более сложному».

Согласно С.И.Гессену, на *первой ступени школы* дифференциация имеет «местный характер». Мы назвали это культуросообразностью процесса обучения и воспитания, т.к. начальная школа строит педагогический процесс на основе окружающей ребенка родной среды, вбирая «элементы народной жизни» и национальные традиции.

Для *второй ступени школы* предполагается «психологическая дифференциация», которая противостоит «технократической селекции». В старой школе, по мнению педагога, отбор имел характер исключаящий: дети, которые не смогли полностью овладеть стандартной программой обучения, отстранялись от дальнейшего образования.

Цель психологической дифференциации не столько селекция на основе способностей, сколько «пробуждение» способностей учеников, обеспечение каждому «возможность полного развития его психических потенций», что предполагает индивидуальный подход в процессе обучения. Отсюда необходимость создания «эластичной программы обучения», т.е. *приспособление обучения к способностям и склонностям ученика*, развивая тем самым в нем активный интерес к обучению и удовлетворение своим собственным трудом, что непосредственно отражает педагогическую цель. Следовательно, «психологическая дифференциация» отражает принцип природосообразности в образовании.

Для *третьей ступени школы* характерна «профессиональная дифференциация»,

которая способствует ориентации учащихся на ту или иную профессию. Однако это не означает преждевременной специализации, профессиональная дифференциация предполагает разделение образования согласно основным типам культурной деятельности – хозяйственной, научной, художественной. На этой ступени единая школа также вбирает в себя разнообразие культурных сред, в которых живет ребенок, и коренящихся в них профессий. Помимо профессиональной ориентации, здесь осуществляется воспитание «общественного деятеля» через систему самоуправления. Здесь явно прослеживается ориентация на реализацию принципа самодеятельности в образовании. Также на этой ступени должно осуществляться «приготовление к самообразованию вообще», т.е. развитие у юношества интереса к познанию и стремления к постоянному пополнению своих знаний, самосовершенствованию своих умений.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет и внеучебная сторона школьной жизни этой ступени, которая направлена на «воспитание для досуга» т.е. организация досуговой деятельности молодежи, как основной составляющей общего образования, способствующей как гражданскому воспитанию, так и развитию хозяйственных (практических) навыков. Основная идея педагога заключается в том, что важно не только подготовить молодежь к выбору профессиональной деятельности, но и помочь им интересно и с пользой использовать свое свободное время для действительного *саморазвития и «самоосуществления личности»*.

В представленной структуре единой школы значение принципа дифференциации возрастает параллельно духовному развитию учащихся, и каждый предыдущий этап не уничтожается, а сохраняется на следующем этапе в виде его составной части. Этот процесс напоминает кумулированные связи (лат. *sumo* – добавлять, присоединять), в результате чего формируется взаимосвязанная система, в которой каждый

последующий элемент, более сложный, вбирает предыдущий в качестве фундамента. Так духовное возрастание личности ребенка начинается с освоения близкой ему народной культуры, национальных ценностей и постепенным приобщением его к мировой культуре, общечеловеческим ценностям. В результате чего формируется позитивная национально-культурная идентичность с положительным восприятием других культур и ценностей.

Анализируя внутреннюю тройственную дифференциацию единой школы, необходимо показать еще одну базовую черту органичной структуры этой школы – связь со средой. У С.И.Гессена окружающая среда является исходным пунктом воспитательно-образовательной деятельности единой школы. На первой ступени приоритетной является «*географическая среда*» (особенности окружающей родной природы и народных традиций), на второй – «*общественная среда*» (социальные отношения), на третьей – «*культурная среда*», определяемая профессиональным трудом (ценности хозяйственного, научного, художественного творчества). Автор подчеркивает, что среда развивается и растет вместе с ростом человеческой личности, которая «*врастает*» в нее постепенно. Современная единая школа, вбирая в себя суть окружающей среды, стремится к освобождению от ее влияния и господствующих в ней общественных отношений, т.к. сама может активно влиять на общественную жизнь и быть «*орудием переустройства общества*». Подобное органичное внедрение общественной жизни в школу, равно как и проникновение школы в общество, во все его слои С.И.Гессен называл «*социализацией школы*». Тем самым, он подчеркивал в большей степени связь школы с обществом и ограничение государственной монополии на нее. Следовательно, чем более школа «*социализируется*», тем более она «*превращается в некий автономный орган внутри государства*».

Таким образом, единая школа гармонично сочетает, с одной стороны, идею индивидуализации обучения и воспитания подрастающего поколения, а с другой стороны – социализацию школьной системы. По мнению С.И.Гессена, «индивидуализация и социализация не взаимоисключающие вещи, они составляют две стороны одного процесса интеграции» [2, с.193].

Анализ подходов выдающихся отечественных педагогов П.Ф.Каптерева и С.И.Гессена к вопросу реформирования школы показал следующее. Плодотворное развитие отечественного образования, повышение его качества и конкурентности, возможно только: а) через согласование консервативных (национальных) и либеральных (общечеловеческих) ценностей, б) в гармоничном развитии индивидуального и социального элементов педагогического процесса. Все это составляет сущность демократической неолибе-

ральной педагогической парадигмы. На наш взгляд, обращение к классическому историко-педагогическому наследию может быть полезным в процессе модернизации отечественного образования XXI века.

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России / Н.А.Бердяев. – М.: Советский писатель, 1990.
2. Гессен С.И. Что такое единая школа? Пед. сочинения / С. И. Гессен; сост. Е.Г. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – С. 153-193.
3. Гессен С.И. Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем. Пед. сочинения / С.И. Гессен; сост. Е.Г. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – С. 130-152.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. История педагогики в России. Хрестоматия / П.Ф. Каптерев; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 1999. – С. 295-302.
5. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Хрестоматия. Т. 3 / П.Ф. Каптерев; под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2007. – С. 48-78. ■

УДК 37.091(4/9)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕГРАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В АМЕРИКАНСКОМ И РОССИЙСКОМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Н. Моргачева

Аннотация

В настоящее время в практику общеобразовательных школ активно внедряется концепция «интегрированного» (инклюзивного) обучения, которая позволяет детям с различными нарушениями обучаться в обычных школах. Статья привлекает внимание представителей специального и общего образования к этой серьезной проблеме: в сравнительном аспекте анализируются общие закономерности развития, распространения и закрепления интегративных тенденций в США и нашей стране. Особое внимание уделяется обсуждению целесообразности интеграции детей и подростков с легкими и выраженными интеллектуальными нарушениями в общеобразовательное пространство.

Ключевые слова: интегрированное, инклюзивное обучение.

Abstract

The paper deals with comparative aspects of educational policy in the field of special education in the USA and in Russia. Similar trends in mainstreaming and in full inclusion are analyzed. The paper discusses advisability of full inclusion of students with mild and moderate mental retardation.

Index terms: mainstreaming, full inclusion.

Закон «Об образовании всех аномальных», принятый в 1975 г. в США, коренным образом меняет систему оказания помощи детям и подросткам всех категорий «особенности». Согласно закону, все школьники, имеющие различные нарушения (зрения, слуха, интеллекта) получают право обучаться в условиях «наименее ограничивающего окружения» – т.е. в общеобразовательной школе. При этом обязательным условием их помещения «в общий поток» (mainstreaming) – общеобразовательное пространство – является обязательное получение специализированной помощи (дефектологов, психологов, логопедов), мера и степень которой варьируется в зависимости от тяжести имеющихся у ребенка нарушений. Дети и подростки с выраженными интеллектуальными расстройствами (в том числе – интеллектуальными) обучаются либо в специальном классе общеобразовательной школы, либо в специализированных школах. Подобная модель оказания помощи «особенным детям и подросткам» в США сохраняется до конца 80-х гг. XX в.

В 90-е годы XX столетия в США набирает силу движение за усиление интегративных

тенденций в области образования. Этому во многом способствуют активность штатов, школьных округов в увеличении числа интегрированных классов (как экономически наиболее выгодной формы обучения «особенных» детей); изменение официальной точки зрения на умственную отсталость как на состояние, где важным компонентом выступает не интеллектуальный дефект, а дефицит адаптации; мощное движение родителей, различных общественных и государственных деятелей, а также общественных организаций, которые рассматривают проводимую государством политику интегрированного обучения недостаточной и требуют проведения крупномасштабной реформы специального образования.

Огромную роль в этом процессе играет «Инициатива массового обучения», общественная организация, представители которой отстаивают права детей и подростков с выраженными и серьезными интеллектуальными нарушениями. Основной её целью является полное включение (full inclusion) всех детей без исключения в общеобразовательное пространство (инклюзивное обучение), отказ от получения специализированной помощи, и посте-

пенное упразднение специального образования (С.Стейнбек, Р.Денис, К. Клонингер, С.Эдельман, Д.Липски, Д.Йорк-Бар, Т.Вандеркук) [5].

Основной целью полного включения является достижение востребованности аномальных лиц обществом: посильное участие в деятельности окружающих, развитие чувства дружбы и принятия со стороны нормальных сверстников, формирование ощущения собственной значимости и полезности, чувства самоуважения, уверенности в себе, своём будущем; ощущение себя свободным и счастливым человеком. В противном случае дети и подростки с выраженными интеллектуальными проблемами начинают осознавать собственную ущербность, у них формируется комплекс неполноценности, развиваются фрустрация и депрессия. Это приводит к закреплению негативных личностных качеств появлению чувства неуверенности, беспомощности, ощущению собственной ненужности и бесполезности.

Задачи инклюзивного обучения включают развитие социальных навыков особенных детей, улучшение взаимоотношения с нормальными сверстниками, развитие положительных чувств и привязанностей у нормальных и особенных детей (М.Снел, Т.Вандеркук, М.Флитам).

Следует отметить, что деятельность ассоциации в 90-х гг XX столетия становится чрезвычайно многообразной и очень успешной: ее представители добиваются финансирования крупных проектов – оснащения технической базы для инвалидов. Работа ассоциации способствует образованию Президентской комиссии по вопросам реформы и интеграции в области специального образования при «Совете особенных детей», которая выпускает проект заявления о «школах включения», ратифицированный в Сан-Антонио (1993). Лидеры Ассоциации находят поддержку других влиятельных организаций, в частности, «Национальной ассоциации советов образования штатов», «Совета администраторов

специального образования», «Ассоциации контроля и развития программ обучения». Немаловажными составляющими успеха ассоциации становится активная поддержка средств массовой информации. В 1993 г. по американскому телевидению показан фильм «Обучение Питера», повествующий о нелегкой судьбе десятилетнего мальчика с синдромом Дауна; о трудностях, которые пришлось преодолеть ребенку в стремлении учиться в одном классе с нормальными детьми. При получении общенациональной премии за лучший документальный фильм, режиссер фильма П.Газдаускас подчеркнул преимущества «инклюзивного обучения». Газета Нью-Йорк Таймс откликнулась передовой статьёй «Когда особенные дети приходят в обычную школу», и также поддержала идею.

Все эти меры приводят к широкому распространению и поддержке деятельности ассоциации по всей стране и оказывают влияние на образование и проводимую политику в области образования. В штатах Нью-Мехико и Мичигане местные власти принимают законы об изменении специального образования в сторону большей интеграции.

Деятельность ассоциации встречает противодействие со стороны ученых (Дж. Кауфман, Т.Скртик); профессиональных ассоциаций («Ассоциация детей и подростков с трудностями в обучении», «Национальный совместный комитет по проблемам трудностей в обучении», «Национальный совет различных нарушений», «Американское общество слепых», «Совет особенных детей»). Особое неприятие выражает Американская ассоциация учителей. Её представители заявляют, что большинство педагогов протестует против давления со стороны департаментов образования штатов, требующих помещения школьников с выраженными и тяжелыми нарушениями в обычные классы. Реализация этих мер является произволом, и нарушает права учителей, которые не поддерживают данной инициативы. Кроме того, беспокойство

выражает определенная часть родителей, отстаивающая право нормальных школьников на получение полноценного образования.

Несмотря на жесточайшее противостояние, американское общество уступает давлению Ассоциации, а также наиболее решительно настроенным педагогам и родителям. С начала 90-х гг. XX в. во всех государственных школах дети и подростки с тяжелыми интеллектуальными нарушениями обязаны приниматься в общеобразовательные школы и зачисляться, по решению администрации, в обычные классы. Вопрос о программе обучения (а также о специалистах, которые оказывают помощь особенному ребенку) должен решаться дифференцировано специалистами-дефектологами. Однако, в случаях несогласия родителей с предложенной моделью, вопрос о месте обучения школьника, решается в суде (и чаще – не в пользу школьной администрации). Родители имеют также полное право отказаться от услуг специалистов коррекционного профиля и обязать администрацию просто обучать «особого» ребенка в общеобразовательном классе.

В отличие от США, отечественное специальное образование развивается достаточно стабильно до 90-х гг. XX столетия. В стране существует развернутая сеть дифференцированных специализированных учреждений для каждой из «особенных» категорий.

Интегративные тенденции начинают проявляться и закрепляться в российской науке и практике с середины 90-х г.г. прошедшего столетия. Одно из важнейших последствий Перестройки – открытость границ – позволяет отечественным ученым знакомиться не только с переводной литературой по проблемам интегрированного обучения, но и участвовать в международных форумах, научных конференциях, в обменных программах, – в общем, перенимать передовой опыт зарубежных коллег (в том числе – американских). Кроме того, появлению и закреплению интегративных

тенденций преимущественно способствует экономический кризис 90-х гг., который делает необходимым поиск наиболее рентабельных форм оказания специализированной помощи «особенным детям и подросткам».

Развитие и закрепление интегративных тенденций в отечественной науке и практике проходит постепенно. Прежде всего, начинается развернутая критика традиционного специального образования: за «социальную маркировку ребенка с особыми потребностями, как ребенка с дефектом; жесткость и безвариативность форм получения специального образования; примат образовательного стандарта над развитием личности ребенка»; отрыв специального образования от запросов общества; отказ от учета проблем, интересов, личности «особого» ребенка [4]. Оспаривается целесообразность функционирования дифференцированной системы специального образования (недостаточно эффективна).

Как результат – начинают выдвигаться требования поиска новых форм специального обучения и воспитания аномальных детей и подростков.

Концепция интегрированного обучения признаётся «одной из стратегических задач развития специального образования» [4] по целому ряду причин. Прежде всего, подчеркиваются положительные аспекты образовательной интеграции – интегрированное обучение нормальных и аномальных детей и подростков в общеобразовательном пространстве приведет к изменению социального статуса аномальных (и их родителей) в обществе. Главное преимущество интегрированного обучения – возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками и гармонично развиваться в соответствии с возможностями. Социальный аспект интеграции подчеркивается особо. Кроме того, оговаривается, что интеграция в нашем обществе не является новым и уникальным явлением. В частности, исследователи [6], [7] ссылаются на положительный, но не-

официальный опыт совместного обучения слабослышащих, слабовидящих детей и подростков в общеобразовательных школах, учеников с выраженными интеллектуальными нарушениями в специализированных школах для детей и подростков с легкой степенью интеллектуального снижения (школы VIII вида).

Далее начинается разработка методического сопровождения: разрабатываются условия, формы и варианты интегрированного обучения [6, 7]. Выпускаются учебники и учебные пособия по теме [2].

Практически одновременно с разработкой методологии начинается опытно-экспериментальная работа по интегрированному обучению нормальных и особенных детей и подростков с различными, в том числе – интеллектуальными, нарушениями. Ряд субъектов РФ становится экспериментальными площадками. В некоторых регионах эта мера вынужденная: местные власти намеренно отказываются от специализированных учреждений под различными предлогами (чаще всего – из-за сложностей финансирования).

Следует отметить, что только в Москве в настоящее время насчитывается несколько экспериментальных площадок: преимущественно в Центральном округе функционируют школы (№ 42; 1447 и др.), которые реализуют принципы интегрированного и инклюзивного обучения. Там в обычных классах обучаются умственно отсталые дети (не только с легкой, но и умеренной степенью интеллектуального снижения; с различными видами комплексных нарушений).

Педагоги, исследователи, обеспечивающие методическое сопровождение, подчеркивают положительные моменты интеграции: у «особенных» детей формируется адекватное взаимодействие с учителями и сверстниками; они активны на уроках, способствующих всестороннему развитию (физкультура, пение, ИЗО); они не представляют трудностей в поведении, в работе ориентируются на других детей. Педагоги

и исследователи отмечают, что нормальные сверстники принимают и оказывают помощь и поддержку особенным детям. Следует отметить, что академическая составляющая процесса обучения (успеваемость по основным предметам) отходит на второй план, хотя исследователи вынуждены отметить значительные трудности усвоения школьной программы. В частности, констатируется, что школьники «не понимают и не выполняют заданий, связанные с учебной деятельностью (уроки чтения, русского языка, математики). Им сложно ориентироваться в объяснении учителя. У детей возникают значительные трудности при списывании с доски (учебника). Дети пишут медленно, неразборчиво, не выдерживают темп работы в своем классе [3].

Положительные результаты интеграции докладываются на конференциях; проводятся обучающие семинары, круглые столы, научно-практические конференции, рассчитанные не только на педагогов общеобразовательных школ, но и на ученых, исследователей, родителей.

Критика существующего специального образования, разработка условий, вариантов интегрированного (инклюзивного) обучения, разработка методического сопровождения интеграции и инклюзии, экспериментальная работа (которая, по мнению, педагогов и исследователей, является обнадеживающей) – все это создаёт реальные условия для законодательного закрепления тенденции от «дифференциации к интеграции». Этому также во многом способствуют: активность общественных деятелей, влиятельных родителей, оказывающих помощь школам, общественных организаций при поддержке депутатов государственной думы, представителей департамента образования г. Москвы (некоторые из которых делают достаточно резкие замечания о перспективе специализированных учреждений). Данные тенденции усиливаются средствами массовой информации: по центральным каналам телевидения (ОРТ, Россия, Столица) ре-

гулярно проходят сюжеты об «особенных детях», необходимости их социализации в нормальном сообществе; в том числе – об успехах интеграции.

Обществу настойчиво и последовательно внушается мысль о том, что образовательная интеграция является неотъемлемой составляющей развития демократического общества и является одним из средств модернизации и гуманизации образования.

Следует отметить, что несколько лет назад отечественные исследователи достаточно осторожно высказывались о возможностях реализации интегрированного обучения, заявляя, что это длительный процесс, который займет много времени, и потребует «соблюдения целого ряда условий социального, общественного, политического, правового, юридического характера» [1]. Предлагались обобщенные рекомендации по реализации интегрированного обучения [1]. Сама интеграция называлась эволютивной.

В настоящее время проблема целесообразности интегрированного обучения практически не обсуждается. При этом, мнением педагогической общественности (учителей общеобразовательных школ, педагогов-дефектологов, исследователей), родителей нормальных детей, которые относятся к данному вопросу скорее отрицательно, чем положительно, сторонники интеграции не интересуются, либо игнорируют. При этом отдельные авторы утверждают, что «большая часть работников общеобразовательных учреждений сегодня принимают и понимают необходимость интегрированного обучения» [3] (что, в общем, не соответствует действительности).

Интегративные тенденции, несмотря на противоречивость, набирают силу.

Таким образом, характеризуя развитие интегративных тенденций в отечественной и американской педагогике, можно утверждать, что они достаточно активно внедряются в массовое образование.

Их оформление и закрепление в отечественной науке и практике приобретает

характер американской модели, что проявляется в общности черт и тенденций: призыв к необходимости осуществления интегрированного обучения возникает в период кризисных ситуаций. Начинается с критики сложившегося специального образования. Ведется поиск рентабельных средств его функционирования. В качестве оптимальной предлагается концепция интегрированного (инклюзивного) обучения; тщательно обосновывается ее социальная значимость для особенных детей и их родителей (изменение социального статуса – возможность общаться с нормальными сверстниками, гармонично развиваться в соответствии с возможностями). Разрабатывается методическое сопровождение, проводится экспериментальная работа и обосновывается ее эффективность при поддержке средств массовой информации, общественных деятелей и общественных организаций, влиятельных родителей, представителей образования. Вуалирование негативных последствий (неспособность «особенных детей» к обучению по общеобразовательной программе), и проблем, с которыми сталкиваются дети (как особенные, так и нормальные), учителя, родители; индифферентное (иногда – агрессивное) отношение к оппонентам интеграции.

Активное развитие и распространение интегративных тенденций в России, их общность с американской традицией, где данные тенденции давно оформились законодательно, создают предпосылки для законодательного закрепления концепции интегрированного (инклюзивного) обучения. Это может привести к слиянию общего образования со специальным (с сохранением или устранением последнего). Не отрицая преимуществ интегрированного обучения для детей и подростков с сенсорными и физическими нарушениями, следует отметить, что наиболее уязвимой (из всех категорий интегрированных) окажется категория детей и подростков с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. *Бгажнокова И.М.* Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 30-38.
2. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения. – М., 2007. – 275 с.
3. *Кинаш Е.А.* Опыт совместного обучения детей с нарушением интеллекта и нормально развивающихся детей в условиях общеобразовательной школы / Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды. – М., 2008. – С. 65-68.
4. *Малофеев Н.Н.* Реабилитация средствами образования: социо-культурный анализ современных тенденций / Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. – М., 1996. – С. 97-105.
5. *Моргачева Е.Н.* История специального образования в США. – М.: МПГУ, 2001. – 158 с.
6. *Никитина Н.М.* Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения / Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб.: Речь, 1996. – С. 67-76.
7. *Шматко Н.Д.* Для кого может быть полезным интегрированное обучение? // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 49-57.



УДК 378.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В КИТАЕ¹

Ю.Н. Зиятдинова, Р.С. Валеева

Аннотация

Статья посвящена актуальным вопросам развития межкультурной компетенции студентов в вузах Китая. Показаны основные подходы к развитию межкультурной компетенции у китайских студентов. Раскрываются основные компоненты межкультурной компетенции, способы их развития, препятствия, а также рассматривается роль преподавателя при развитии межкультурной компетенции. В статье дается краткий обзор публикаций, освещающих данную проблему.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, студент технического вуза.

Abstract

The article focuses on the development of intercultural communicative competence at the universities of China. The authors show the main approaches to the development of intercultural competence. The article reports the key elements of intercultural competence, the methods of its study, challenging problems and the teacher's role. The article reviews briefly the main publications covering the issues of intercultural competence.

Index terms: intercultural communication, intercultural competence, technical college student.

Современные общемировые процессы интернационализации, регионализации и глобализации ведут к постоянному расширению международных контактов, затрагивающих все сферы человеческой деятельности. В связи с этим, как отмечает Генеральный директор ЮНЕСКО Коитира Мацууро, во всех странах высшее образование превращается в «фактор развития и международного взаимопонимания во втором десятилетии XXI века» [1]. В последнее десятилетие изменяется и географии международного сотрудничества в области образования: наибольшее количество студентов для обучения за границей направляет Китай, который входит в число самых популярных принимающих стран [1].

В условиях роста популярности Китая в мире, в том числе на международном рынке высшего образования, особую актуальность приобретает разработка стратегий общения как мирового сообщества с КНР, так и самих китайцев с представителями других стран. Безусловно, такое общение должно строиться на основе взаимопонимания, которое возможно при наличии у его участников развитой межкультурной компетенции.

Особую роль приобретает взаимодействие в инженерно-технической сфере. В последнее время интенсивное развитие экономики, промышленности, науки и техники в Китае привело к резкому увеличению потребности в инженерах, владеющих навыками разработки высоких техноло-

¹ Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ (региональный конкурс «Волжские земли в истории и культуре России»), проект № 10-06-29618а/В/2010 (РГНФ).

гий, способных применять современные информационные технологии, методы управления и моделирования. В связи с дефицитом квалифицированных инженерных кадров, Министерством образования Китая принято решение направить усилия на привлечение зарубежных высококвалифицированных специалистов в вузы и обучение своих специалистов за рубежом для работы в сфере высоких технологий и инноваций, представляющих особую важность для социально-экономического развития страны. Китай стремится расширить сотрудничество с зарубежными странами в области высшего образования. Всевозрастающая популярность Китая, как державы с высокоразвитой экономикой, с древней историей и культурой, политика открытости, привлечение иностранных специалистов, активная роль Китая в мировой экономике невозможны без владения самими китайцами межкультурной компетенцией, что вызывает необходимость ее развития у будущих специалистов в стенах высших учебных заведений.

В педагогической науке КНР теоретическая база, отражающая структуру и компоненты межкультурной компетенции, находится на начальной стадии развития. К настоящему времени опубликовано не так много статей и книг, рассматривающих теоретический аспект межкультурной коммуникативной компетенции в Китае [15]. Тем не менее, проделанная работа заслуживает внимания.

Ведущим ученым и признанным авторитетом в области развития межкультурной компетенции китайских студентов является профессор Пекинского университета иностранных языков Ху Венджонг, президент китайской ассоциации межкультурных коммуникаций и член международной академии по межкультурным исследованиям, президент китайской ассоциации по обучению английскому языку. В области межкультурных коммуникаций особое внимание он уделяет такому понятию как ценности, составляющие основу межкуль-

турной компетенции. Он отмечает, что непонимание различий между ценностями разных народов приводит к непониманию сути межкультурной компетенции, причинами проблем в общении является непонимание культурных особенностей другого народа [7]. В своих книгах [16] Ху Венджонг исходит из понятий ценностей, определенных наиболее авторитетными учеными в данной области:

1) Michael Proser: «Ценности – модель, созданная группой людей через культурную коммуникацию».

2) Geert Hofstede: «Ценности – положительная или отрицательная значимость объектов и явлений окружающего мира для человека».

3) Clyde Kluckhohn: «Ценности – это субъективное мнение личности или группы, которое определяет выбор существующих моделей и целей действия».

4) Samovar and Porter: «Ценности уже predetermined, они являются критериями истины и лжи».

Ху Венджонг считает, что ценности – это главное в культуре народа. Такие понятия формируются постепенно. Они определяют веру, поведение и взаимоотношения, социально одобряемые и разделяемые большинством людей. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеалом для всех. Сформированные ценности становятся устойчивыми, но в то же время они могут меняться, под влиянием изменений в обществе людей.

Несмотря на то, что именно ценности считаются основой межкультурной компетенции, её развитие у студентов традиционно связывают с обучением иностранным языкам. Об этом свидетельствуют исследования китайских преподавателей иностранного языка, которые с начала 1980-х годов останавливаются на таких вопросах, как связь языка и культуры (Hu, 1982; Deng, 1989; Gu and Lu, 1990), изучение культуры мира (Shao, 1993; Chang, 1995), проблемы перевода (Wang, 1984; Mu, 1990), введение понятия «межкультурное языковое

обучение» (Du, 1987; Hu, 1988, 1999, 2004; Hu&Gao, 1997).

Подходов к изучению данных вопросов относительно немного: общий опрос населения, конкретные исследования, изучение истории национальностей, квази-экспериментальный и экспериментальный методы [13], что отмечает в своих трудах профессор Ху Венджонг. В противовес мнению других ученых, он считает, что межкультурную компетенцию следует рассматривать в более широком ключе. «При изучении культуры страны необходимо изучать ведущую культуру, затем второстепенные, потом культуру отдельных мест, и в последнюю очередь культуру отдельной группы» [14]. Эту точку зрения поддерживает и другой исследователь данной проблемы, Тин Венхуа, которая отмечает, что трудности общения с представителями других культур у студентов связаны с тем, что они рассматривают культуру и особенности поведения другого народа со своей точки зрения и очень часто навязывают свою систему ценностей культуре другого народа [7]. Тин Венхуа говорит о межкультурной компетенции как о развитии терпимого отношения к особенностям и традициям народа и умения видеть различия между культурами [7].

Однако не только понимание культуры имеет значение при развитии межкультурной компетенции, есть и необходимость выхода за пределы этой культуры. Среди ученых, поддерживающих данную позицию, Гао Ихонг, которая выделяет две составляющие межкультурной коммуникативной компетенции: расширение компетенции и выход за пределы компетенции [9]. Расширение компетенции подразумевает приобретение знаний о культуре и традициях народа страны изучаемого языка, а выход за ее пределы – воспитание терпимого отношения к этой культуре. В то же время другой ученый, Лиу, рассматривает межкультурную коммуникативную компетенцию как способность объяснять и решать проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией [9].

В отличие от других стран, в частности США, в Китае на развитие межкультурной коммуникативной компетенции обращают внимание главным образом при обучении иностранным языкам. При этом в основном происходит обобщение опыта зарубежных исследователей, не учитываются практические факты, на что указывает в своей статье Ху Венджонг (в США 72,8% авторов опираются на практические факты, в то время, как в Китае, всего лишь 5-6%) [13]. В настоящее время значимость практических фактов при формировании межкультурной компетенции является неоспоримой, что можно увидеть в книге Гао Ихонг «Знание и преодоление различий в языке и культуре» [12].

Таким образом, вопросы изучения межкультурной компетенции приобретают все большую актуальность и популярность. В Китае опубликовано более 30 книг и учебников, основными из которых являются [13]: Lin Dajin «Изучение межкультурной коммуникации» (2006).; Hu Wenzhong «Введение в межкультурную коммуникацию» (2009); Tang Degen «Межкультурная коммуникация» (2000); Linell Davis «О китайской и западной культуре» (2001); Xu Lisheng «О китайской и западной культуре» (2002); Du Ruiqing «Сборник по межкультурной коммуникации» (2005), более 2000 статей, посвященных межкультурной коммуникации.

В своих исследованиях авторы останавливаются на таких вопросах, как: развитие межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам; межкультурная коммуникация и перевод; ошибки при межкультурной коммуникации; вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, межкультурная коммуникация и стилистика; межкультурная коммуникация в торгово-экономической сфере, взаимосвязь между языком и коммуникацией, сравнение китайских и западных традиций, национальная культура и т.д. [12, 13].

Интерес вызывает тот факт, что для публикации и обсуждения этих вопросов

в последние десятилетия в Китае появился ряд научных журналов, посвященных обучению иностранным языкам. Журналы имеют различный уровень и статус, издаются Министерством образования КНР, Национальным исследовательским центром по образованию в сфере иностранных языков, лингвистическими университетами (например, Пекинским лингвистическим университетом, Даляньским университетом иностранных языков, Шанхайским университетом иностранных языков), Ассоциацией технических переводчиков КНР, а также техническими вузами. Журналы издаются на китайском языке, но стоит отметить, что названия большинства журналов, содержание и аннотации к статьям переводятся на английский язык, что значительно расширяет круг потенциальных читателей. Все это еще раз подтверждает важность, придаваемую изучению иностранного языка, а, следовательно, развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов. В плане языка большинство статей посвящено изучению китайского и английского языков, но количество статей о русском, японском, французском языках увеличивается с каждым годом [12].

С 1995 года каждые два года проводятся конференции, посвященные межкультурной коммуникации в Харбинском Технологическом университете, где был создан Китайский Совет по межкультурной коммуникации [14].

В то же время при развитии межкультурной коммуникативной компетенции преподаватели в Китае испытывают определенные трудности – такие, как стереотипное мышление при восприятии той или иной культуры, этнический и культурный центризм (оценка другой культуры по своим субъективным критериям, т.е. с позиции своей культуры), что препятствует развитию навыков межкультурной коммуникации [14].

Преподаватель выступает в качестве «посредника» между культурами, что в свою очередь требует от него толерантного

отношения к другому народу [8,5,6]. Межкультурное обучение меняет традиционную роль обучающегося. Студенты, изучающие иностранные языки, привыкли к подходу, где главную роль в процессе обучения занимает преподаватель [3,4], и такое положение не менялось десятилетиями. Студенты должны выступать не в роли пассивных наблюдателей, а как активные участники культурного взаимодействия [3,10,11]. При переподготовке самих преподавателей также необходимо дополнительное развитие их межкультурной компетенции [10].

Анализ перечисленных выше фактов позволил выделить 2 основных подхода к развитию межкультурной компетенции: традиционный, при котором развитие межкультурной компетенции происходит в процессе изучения иностранных языков, и современный, выделяющий межкультурную компетенцию в отдельную дисциплину. Рассмотрим их подробнее.

Образование в китайских университетах осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами, в последнем издании которых (2000) прописана цель развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов как языковых, так и неязыковых направлений. Таким образом, процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитание толерантности в отношении представителей других культур. Именно это делает современного человека социально мобильным на рынке труда в мировом пространстве. Это даст ему возможность быть равноправным участником межкультурной коммуникации [2].

По данным Министерства образования Китая, самым популярным иностранным языком по-прежнему остается английский, русский язык по популярности занимает второе место. По данным того же министерства, в колледжах преподают более 60 иностранных языков, при этом более 900

колледжей специализируются на обучении английскому языку, а из них более 600 предлагают степень бакалавра по английскому языку и 200 – степень магистра. Хотя многие лингвисты утверждают, что язык будущего – китайский, и в ближайшее время именно он станет языком международного общения.

Студенты неязыковых направлений обязательно изучают иностранный язык в рамках основного учебного плана, более того, для всех студентов обязательной является сдача государственного экзамена по английскому языку. Студенты языковых специальностей сдают тест Test for English Majors (TEM), а студенты неязыковых технических специальностей – College English Test (CET). Успешная сдача является обязательным условием получения диплома бакалавра. Существование таких экзаменов подтверждает направленность Китая на международное общение, инструментом которого является английский язык. Популярность английского языка обуславливает тот факт, что большинство исследователей считает уже сам процесс обучения английскому языку развитием межкультурной коммуникативной компетенции.

В рамках второго подхода наметилась тенденция выделения межкультурной коммуникации в отдельную дисциплину, что связано с необходимостью развития не только лингвистической компетенции, но и обучения культуре, традициям, невербальным способам общения, потребностью в толерантном отношении, то есть в развитии социокультурной компетенции, кроме того, развитие способности работать в команде с представителями других культур.

Занятия по межкультурной коммуникации в университетах Китая, в том числе в Пекинском Университете Иностранных Языков, Хейлюнцзянском Университете, Харбинском Технологическом Университете, Футьянском Педагогическом Университете и др. начались с середины 80-х годов [14]. В Шанхайском институте иностранных языков по направлению «меж-

культурная коммуникация» открыта аспирантура [15].

Что касается содержания занятий по развитию межкультурной компетенции, китайские ученые больше внимание уделяют взаимосвязи между языком и культурой, различиям между культурами разных стран и обращают внимание на влияние, оказываемое той или иной культурой главным образом из-за того, что урок межкультурной коммуникации ведется преподавателями иностранных языков [13]. Влияние иностранных специалистов, в частности, американских ученых, их авторитет и накопленный опыт привели к изменению структуры преподавания межкультурной компетенции. Особая роль уделяется таким аспектам, как прагматические правила, культурное отождествление, взаимоотношения отцов и детей, половые различия, обучение, введение в межкультурную коммуникацию, культура, коммуникация, вербальное общение, невербальное общение, социальная организация, управление, межкультурное восприятие, ценности и традиции, развитие межкультурной компетенции, повышение качества межкультурной коммуникации [13].

Основным способом преподавания межкультурной коммуникации выступает передача знаний, что не всегда эффективно для развития межкультурной компетенции. В некоторых учебниках приводится такой способ, как «case study», при котором в преподавании участвуют сами студенты, что способствует развитию их межкультурной компетенции [13].

Межкультурную коммуникацию изучают в разных областях, таких как психология, антропология, философия, культурология, языкознание и т.д. [14]. В области языкознания и преподавания языка считается, что прежде всего необходимо изучать культуру и язык, рассматриваются теории и способы, которые используются при сравнении разных культур [14]. Ведется также изучение в области социальной и межкультурной психологии. Психологи изучают

психологические реакции людей во время межкультурной коммуникации [14].

Таким образом, можно выделить два подхода к развитию межкультурной компетенции студента в технических вузах КНР: через иностранный язык и через преподавание отдельной дисциплины. В преподавании иностранного языка активно используются междисциплинарные связи, изучается культура и ценности страны изучаемого языка. В качестве отдельной дисциплины межкультурная коммуникация выделяется в ряде университетов КНР, либо ей посвящаются разделы других гуманитарных дисциплин.

Межкультурное обучение – систематический процесс, требующий объединенных усилий правительства, учебных заведений, государственных и международных организаций. Эффективность межкультурного языкового обучения зависит не только от учебных программ и компетентных преподавателей в области межкультурной коммуникации, но также от финансовой поддержки, международных программ, современных образовательных технологий и переподготовки преподавателей. Таким образом, проблемы изучения и развития межкультурной коммуникативной компетенции являются в КНР востребованными временем в рамках развития как экономических, так и политических отношений между народами.

Литература

1. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию / Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2009. – № 7. – С. 45-55.
2. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2005. – 228 с.
3. Bu, M. Integrating CALL with Strategy Training: an Experiment on a New Model of College English Teaching to Promote Learner Autonomy / M. Bu, Z. Jin // Paper collection for the second International conference on foreign language teaching methodology in China. – Shanghai. – 2008. – P. 294–303.
4. Chen, M. Learners' Cultural Frame of Reference / M. Chen // CELEA. – 2005. – Vol. 28, № 3. – P. 76–81.
5. Chen, X. Teaching Culture in College English Classroom/ X. Chen // CELEA. – 2005. – Vol. 28, № 1. – P. 116–121.
6. Han, H. Developing of Intercultural Competence in In-Service Teachers Training / H. Han // CELEA – 2006. – Vol. 29, №4. – P.79–85.
7. Jin, W. English Language Teaching in Cross-Cultural Contexts / W. Jin // CELEA. – 2004. – Vol. 27, № 1. – P. 55–58.
8. Kulich, S. The Four I's of Internationalization: Toward an Inductive, Interactive, Interpretative, Intercultural Teaching Methodology/ S. Kulich// Paper collection for the second international conference on foreign language teaching methodology in China. – Shanghai. – 2008. – P. 479–483.
9. Qin, J. College Students' Intercultural Communication Competence – a Tentative Study / J.Qin // CELEA. – 2005. – Vol. 28, № 3. – P.105–109.
10. Van, T. Intercultural Language Education in China: Problems and Prospect / T.Van, Zh. Zhen // Paper collection for the second international conference on foreign language teaching methodology in China. – Shanghai. – 2008. – P. 502–510.
11. Xiang, Ch. Developing Learners' Cultural Capacity in TEFL / Ch. Xiang // Teaching English in China. – 2003. – Vol. 26, № 3. – P.96–99.
12. 胡文仲. 跨文化交际的实证研究 // 外语教学与研究, – 2005, – № 5. – 3-9 页.
13. 胡文仲. 跨文化交际课教学内容与方法之探讨 // 中国外语, – 2006, – № 11, – 4-8 页.
14. 胡文仲. 跨文化交际学概论. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2004.
15. 胡文仲. 趋势与特点: 跨文化交际研究评述 // 中国外语, – 2006, – № 5, – 4-5 页.
16. 胡文仲. 跨文化交际学概论 / 胡文仲. – 北京: 外语教学与研究出版社, 1999, 165-176 页.

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Михальцова Л.Ф.** Ценностная ориентация на творческое саморазвитие студентов в контексте высшего профессионального образования3
- Горбунова Т.В.** Подготовка будущих социальных педагогов к саморазвитию посредством активных методов обучения9
- Никитина Л.В., Кисапов Н.Н., Гагарина О.Ю.** К проблеме формирования Я-концепции личности в подростковом возрасте15
- Поликаркина М.С.** Изучение «образа-Я» в отечественной психологии и содержательная характеристика в подростковом возрасте21

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Чердымова Е.И.** Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном педагогическом самосовершенствовании студентов в контексте экологического образования27
- Матушанский Г.У., Зотова М.Б.** Система обеспечения качества заочной формы обучения в учреждениях среднего профессионального образования33
- Хайдарова Н.М., Ковалев В.П.** Работа администрации с учителями как фактор обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе38
- Воронкова И.В.** Образовательная среда как условие развития интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер подростка43
- Белоусова Р.Ю., Голунова М.И.** Информационные технологии в экологическом воспитании детей дошкольного возраста50
- Авдеева Н.В.** Современное состояние методики организации учебно-исследовательской деятельности в педагогической практике56
- Журавлева М.В., Осипов П.Н., Абдуллин И.Ш.** Опережающая профессиональная подготовка кадров для нефтехимического комплекса62
- Шайтанова Н.А.** Непрерывное профессиональное образование и повышение квалификации: содержание, соотношение, терминологический анализ68
- Попов, А.И. Пучков Н.П.** Управление олимпиадным движением в вузе75

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Михайлишина Г.Ф., Курашкин А.А. Компетентность выпускника вуза и современная физика82

Закирова А.Б. Развитие поликультурной компетенции учащихся начальных классов в сельском поликультурном образовательном пространстве88

Белая Г.В., Епифанцева А.С. О профессиональной направленности процесса обучения иностранному языку в медицинском колледже93

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Намир К. Халаф. Орнамент как знаковая система в профессиональном обучении студентов-дизайнеров99

Кузнецова И.В. Развитие элементов валеологической культуры учащихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности 105

Гущина Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности старшеклассника 110

Ирхин В.Н., Ченцова М.В. Патриотическое воспитание учащихся средствами туристско-краеведческой работы в региональной системе дополнительного образования как социально-педагогическая проблема 117

Горицкая Г.В. Лингвообразовательный процесс как фактор становления и развития профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений 123

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кучина О.П. Мотивация достижения успеха профессиональной деятельности субъекта 129

Красноярова М.В. Педагогическое сопровождение раннего материнства: теория и практика 135

Митрофанов В.И. Логический алгоритм выбора диагностических признаков образовательного процесса 141

Рябова Т.В. Шкала оценки особенностей системного принятия решения 145

Шигапова Н.В. Развитие интеллектуальной сферы младших школьников как психолого-педагогическая проблема 151

Бурьихина Ю.А. Роль школьного педагога-психолога в педагогической поддержке учащихся 157

Кириенко А.А. О понятии направленности личности, её структуры и содержания 161

Тертычная В.В. Исследование динамики интеллектуальных и личностных параметров студентов-психологов во время обучения в вузе..... 167

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Днепров Т.П. Идея развития и гармонии в демократической нелиберальной педагогической парадигме П.Ф. Каптерева и С.И. Гессена..... 171

Моргачева Е.Н. Сравнительный анализ интегративных тенденций в американском и российском специальном образовании 178

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Зиятдинова Ю.Н., Валеева Р.С. Классификация современных подходов к развитию межкультурной компетенции студентов технических вузов в Китае 184

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Mikhaltsova L.F. Value-based orientation towards creative self-development in the context of higher education	3
Gorbunova T.V. Training social educators: preparing for self-development by means of active teaching method	9
Nikitina L.V., Kisapov N.N., Gagarina O.Yu. On the formation of a person's self-identity during adolescence	15
Polikarkina M.S. Studying the «I-image» in Russian psychology and content characteristics in adolescence	21

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Cherdymova Ye.I. Information and communication technologies in professional pedagogical self-development of students in the context of environmental education.....	27
Matushansky G.U., Zotova M.B. A system of quality control in distance education courses of secondary vocation schools	33
Khaidarova N.M., Kovalev V.P. School administration's work with teachers as a factor of providing efficiency for educational process at a secondary school	38
Voronkova I.V. Educational environment as a precondition for developing a teenager's intellectuality and emotional motivation	43
Belousova R.Yu., Golunova M.I. Information technologies in the environmental education of pre-school children	50
Avdeyeva N.V. Methods of organizing academic and research activities in pedagogical practice: the current state of affairs	56
Zhuravlyova M.V., Osipov P.N., Abdullin I.Sh. Advance training of professionals for the petrochemical industry complex	62
Shaitanova N.A. Lifelong professional education and further training: contents, correlation, analysis of terminology.....	68
Popov A.I., Puchkov N.P. Managing competitions for school students at an institution of higher education	75

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

- Mikhailishina G.F., Kurashkin A.A.** A university graduate's competence and modern physics..... 82
- Zakirova A.B.** Perfecting the multicultural competency of primary school students within a rural multicultural educational environment..... 88
- Belaya G.V., Yepifantseva A.S.** On the professional direction of teaching foreign language at a medical college..... 93

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

- Namir K. Khalaf** Ornamentation as a sign system in professional education of design students 99
- Kuznetsova I.V.** Developing some elements of valeological culture of primary school students at extracurricular activities..... 105
- Gushchina T.N.** Social and pedagogical support of perfecting the subject status of high school seniors 110
- Irkhin V.N., Chentsova M.V.** Patriotic education of school students by means of tourism and regional studies within the system of regional additional education: a social and pedagogical issue 117
- Goritskaya G.V.** Linguoeducational process as a factor for building and developing professional culture of cadets at institutions of higher military education 123

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

- Kuchina O.P.** Motivating a subject to achieve professional success 129
- Krasnoyarova M.V.** Pedagogical support of early motherhood: theory and practice..... 135
- Mitrofanov V.I.** Logical algorithm of selecting diagnostic characteristics of the educational process..... 141
- Ryabova T.V.** A scale for assessing particularities of systemic decision making 145
- Shigapova N.V.** Developing the intellectual sphere of primary schoolers as an issue in psychology and pedagogy 151
- Burykhina Yu.A.** The role of a school educator-psychologist in the pedagogical support of students..... 157

Kiriyenko A.A. On the concept of a person's directivity, its structure and contents	161
Tertychnaya V.V. Studying the dynamics of intellectual and personal characteristics of psychology students in higher education	167
HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Dneprova T.P. The notions of harmony and development in the democratic neoliberal paradigm of pedagogy of P.F. Kapterev and S.I. Gessen	171
Morgacheva Ye.N. Integration trends in Russian and American special education: a comparative analysis.....	178
ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Ziyatdinova Yu.N., Valeyeva R.S. Modern approaches to perfecting intercultural competency of students of Chinese polytechnics: a classification.....	184

НАШИ АВТОРЫ

АБДУЛЛИН И.Ш. – доктор технических наук, профессор, проректор по науке Казанского государственного технологического университета.

E-mail: tkim1@kstu.ru

АВДЕЕВА Н.В. – аспирант кафедры социальной безопасности Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.

E-mail: avd-82@yandex.ru

БЕЛАЯ Г.В. – кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой французского языка и методики преподавания французского языка Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: gvbelaya@rambler.ru

БЕЛОУСОВА Р.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования.

E-mail: kudoniro@yandex.ru

БУРЫХИНА Ю.А.- аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета.

E-mail: chernetsovayua@is74.ru

ВАЛЕЕВА Р.С.-старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского государственного технологического университета.

E-mail: firdausv@yandex.ru

ВОРОНКОВА И.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии филиала Казанского государственного университета в г. Набережные Челны.

E-mail: IVVoronkova@gmail.com

ГОЛУНОВА М.И. – заведующая кафедрой теории и методики обучения информатике Нижегородского института развития образования.

E-mail: migima@yandex.ru

ГОРБУНОВА Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

E-mail: mishinatatyana@mail.ru

ГОРИЦКАЯ Г.В. – профессор кафедры иностранных языков Казанского высшего военного командного училища.

E-mail: gullrom@yandex.ru

ГУЩИНА Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института развития образования, докторант Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

E-mail: gushina2008@yandex.ru

ДНЕПРОВА Т.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета.

E-mail: colokol@ural.ru

ЕПИФАНЦЕВА А.С. – аспирантка кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: annaorenburg@rambler.ru

ЖУРАВЛЕВА М.В. – кандидат технических наук, заместитель декана факультета нефти и нефтехимии, доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза Казанского государственного технологического университета.

E-mail: guravleva0866@mail.ru

ЗАКИРОВА А.Б. – аспирант кафедры педагогики детства Бирской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: zakiroff.radik@yandex.ru

ЗИЯТДИНОВА Ю.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского государственного технологического университета, заведующий кафедрой иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского государственного технологического университета.

E-mail: uliziat@yandex.ru

ЗОТОВА М.Б. – заведующий заочным отделением ГАОУ «Казанский энергетический техникум».

E-mail: marina zot@mail.ru

ИРХИН В.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного университета, профессор.

E-mail: irhin@bsu.edu.ru

КИРИЕНКО А.А. – преподаватель, соискатель кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета.

E-mail: Krasnova-AA@yandex.ru

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

E-mail: Kisapov_Nik@mail.ru

КОВАЛЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

E-mail: benjam@bk.ru

КРАСНОЯРОВА М.В. – старший преподаватель кафедры социального управления филиала Северо-Западной академии государственной службы в г. Выборге (Ленинградская область).

E-mail: krasnoyrova2007@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА И.В. – преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования Бирской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: inna310381@mail.ru

КУРАШКИН А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленной экологии Национального исследовательского университета Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева.

E-mail: aak_nk_m@mail.ru

КУЧИНА О.П. – старший преподаватель кафедры математики и физики Хабаровского института инфокоммуникаций и информатики государственного образовательного учреждения высшего профессионального обучения Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики.

E-mail: olga13121968@mail.ru

МАТУШАНСКИЙ Г.У. – заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования КГЭУ, доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: vestnik@kgeu.ru

МИТРОФАНОВ В.И. – доцент кафедры безопасности информационных технологий Марийского филиала Московской открытой социальной академии.

E-mail: vimitr@gmail.com

МИХАЙЛИШИНА Г.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике Московского педагогического государственного университета (МПГУ), докторант кафедры теории и методики обучения физике МПГУ.

E-mail: gfm141@gmail.com

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецк.

E-mail: mihal_lf@mail.ru

МОРГАЧЕВА Е.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МПГУ

E-mail: elmorgacheva@yandex.ru

НАМИР К. ХАЛАФ – аспирант воронежского государственного педагогического университета.

E-mail: namerdesgin@yahoo.com

НИКИТИНА Л.А. – студентка 6-го курса факультета русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: Kisapov_Nik@mail.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики ВПО Казанского государственного технологического университета.

E-mail: posipov@rambler.ru

ПОЛИКАРКИНА М.С. – преподаватель, аспирант кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета.

E-mail: 19mariathebest86@mail.ru

ПОПОВ А.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Техника и технология производства нанопродуктов Тамбовского государственного технического университета, руководитель Центра студенческого олимпиадного движения.

E-mail: postmaster@kma.tstu.ru

ПУЧКОВ Н.П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по методической работе и качеству образования Тамбовского государственного технического университета.

E-mail: sekr@nnn.tstu.ru

РЯБОВА Т.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской и общей психологии Казанского государственного медицинского университета.

E-mail: tatry@rambler.ru

СИМОНОВА О.Ю. – студентка 4-го курса факультета физической культуры Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: Kisapov_Nik@mail.ru

ТЕРТЫЧНАЯ В.В. – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Альметьевского государственного института муниципальной службы.

E-mail: Vasilisater@mail.ru

ХАЙДАРОВА Н.М. – соискатель кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: benjam@bk.ru

ЧЕНЦОВА М.В. – аспирантка кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: m_chentsova@mail.ru

ЧЕРДЫМОВА Е.В. – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии и педагогики СФ УРАО, Самара.

E-mail: cheiv77@mail.ru

ШАЙТАНОВА Н.А. – аспирант, зав. сектором дополнительных образовательных услуг Института трансфера знаний Казанского государственного университета культуры и искусств.

E-mail: n.a.-shaitanova@mail.ru

ШИГАПОВА Н.В. – соискатель, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной инноватики социально-экономического факультета, Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: Zamdekan74@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И. Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

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»);
- возможно годовая подписка по альтернативному счету;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);

- аннотация к статье на русском и английском языке объемом не более 70 слов (12 шрифтом);
- ключевые слова статьи на русском и английском языке (12 шрифтом);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, 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 **аннотация** и **ключевые слова** (на русском и английском языке), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index term:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386-389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34-41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматриваются 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

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 233-74-26**

или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК