

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 6(28) 2011 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6(28) 2011 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 05.11.2011.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 13,02.

Тираж 1000 экз. Заказ 11-11/05-2

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

www.logos-press.ru

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 журналистики 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;

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной 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.

Отв. секретарь **Г.М. Добротворская.**

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.А. Евсецова, А.В. Яценко

Аннотация

В статье анализируются педагогические барьеры творческой самореализации студентов-практикантов в условиях педагогической практики. В контексте концепции творческого саморазвития личности рассматривается сущность процесса творческой самореализации.

Ключевые слова: творческое саморазвитие личности, педагогическая практика, творческая самореализация студентов-практикантов.

Abstract

The article looks at pedagogical obstacles to creative self-actualization of student trainees. The essence of creative self-actualization is considered in the broader context of creative self-development.

Index terms: creative self-development of a person, teaching practice, creative self-actualization of student trainees.

Актуальность проблемы ориентации студентов на творческую самореализацию в условиях педагогической практики обусловлена тенденцией совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в связи с требованиями ФГОС ВПО нового поколения. Актуализация педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей, вероятно, должна стать ведущим условием для стимулирования максимальной творческой самореализации студента, но только если он сам конструирует для себя идеальную модель творческой самореализации.

Но как замечает автор концепции творческого саморазвития личности В.И. Андреев, достигнуть идеального уровня творческой самореализации в условиях традиционно организуемой педагогической практики, читаемых курсов по педагогике, вряд ли удастся.

Наше исследование выполнено в контексте концепции творческого самораз-

вития, изложенной В.И. Андреевым в его работе «Эвристика для творческого саморазвития». Где предлагается процесс профессионального образования строить на основе обучения творческому саморазвитию личности, определяя его как особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование творческой личности.

Как известно, творческая личность всегда испытывала и испытывает непреодолимую потребность самореализовать свои личностные и профессиональные потребности при осуществлении намеченных замыслов.

Ведь именно в условиях педагогической практики, осуществляя саморазвитие творческой личности через творческую

самореализацию, студент сможет добиться и профессионального признания. Следует заметить, что студент в ходе педагогической практики себя самореализует, но не всегда творчески. Когда же он является субъектом педагогического творчества, мы можем утверждать, что происходит творческая самореализация студента-практиканта. Возникает закономерный вопрос, что же такое «творческая самореализация личности» как понятие?

По утверждению В.И.Андреева, творческая самореализация является одним из элементов творческого саморазвития личности. «Наши исследования показывают, что процесс творческого саморазвития личности включает обширное число «самости»: самопознание, самоанализ, самонаблюдение, саморегулирование, самодетальность, самоактуализация, самоуправление, самосовершенствование и др. Перечень процессов «самости» можно было бы продолжить. Анализ и обобщение процессов «самости» в более крупные структурные единицы привели нас к выводу, что в качестве наиболее значимых системообразующих элементов «самости» можно выделить пять:

- 1 – самопознание;
- 2 – творческое самоопределение;
- 3 – самоуправление;
- 4 – самореализация;
- 5 – самосовершенствование» [1, с.39].

Анализируя и обобщая различные аспекты и особенности творческой самореализации, В.И.Андреев делает два важных вывода: «Во-первых, творческая самореализация – это процесс осуществления творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых проблем (творческих задач), позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал.

Другой, не менее важный аспект рассмотрения творческой самореализации – это личностный подход к анализу тех способностей, которые позволяют личности максимально полно мобилизовать и реа-

лизовать себя в соответствующем виде деятельности. Поэтому мы вправе говорить о наличии у конкретной личности того или иного уровня способностей к творческой самореализации.

Осмысление и обобщение способностей личности к творческой самореализации позволяет нам сделать следующее определение: способности личности к творческой самореализации – это синтез способностей к целенаправленной, лично значимой творческой деятельности, в процессе которой личность максимально полно реализует свой творческий потенциал» [1, с.139].

Таким образом, от потребности личности в творческой самореализации как высшей потребности человека мы выходим на синтез способностей личности в осуществлении творческого замысла. Рассматривая сущность творческой самореализации, мы выходим на обоснование ее многомерности: с одной стороны, творческая самореализация является одним из компонентов творческого саморазвития личности, а с другой – она может быть рассмотрена как процесс самоосуществления творческих замыслов, а также синтез способностей личности к целенаправленной творческой деятельности.

Дадим характеристику понятия творческой самореализации студента-практиканта. Творческая самореализация студента-практиканта – это включение его в педагогическое творчество в условиях педагогической практики, в процессе которого студент-практикант осуществляет творческие замыслы, позволяющие личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал.

Как видно из характеристики понятия, сущность процесса творческой самореализации заключается в реализации творческих замыслов. Как же представить механизм творческой самореализации? Исследователь И.В.Золотухина [3, с.60] механизм процесса творческой самореализации учителя представила так: потребность

в самоуважении → мотив → деятельность (реализация творческого замысла) → результат (творческий замысел) → рефлексия (степень соответствия результата и замысла).

Следует заметить, что процесс реализации механизма творческой самореализации учителя, по результатам исследования И.В.Золотухиной, тем успешнее, чем успешнее учитель овладел технологией творческого саморазвития: самопознанием, самоопределением, самоуправлением, самосовершенствованием.

Но следует задать следующие вопросы: «Когда у студентов-практикантов появляется потребность осуществить свое признание?» «Какие барьеры препятствуют уровню развития способностей личности, позволяющих ей максимально реализовать себя?».

Определение возможных барьеров творческой самореализации в учебно-воспитательной деятельности должно принадлежать самому студенту-практиканту. Учитель (методист) лишь подталкивает студента к поиску индивидуальных барьеров, к творческой рефлексии собственного уровня теоретических знаний и практических умений (компетенций).

Так, не имея лично значимых целей, ценностных установок на творческую самореализацию в педагогической профессии, студенты-практиканты легко встанут на путь приспособления к профессии, к формализму в работе с учащимися. Важно преодолеть «объектную» позицию студента («меня должны научить», «мне подскажут»), изменить ее, сделать так, чтобы вместо объекта воспитательно-образовательного процесса он стал его подлинным субъектом [2, 4]. Наставникам (учителю, методисту) следует включать самого студента в процесс осуществления творческих замыслов, деятельного их воплощения и творческой рефлексии сделанного. Прежде всего, студенту-практиканту необходимо помочь осознать внутренние противоречия, барьеры, без которых про-

цесс творческой самореализации не может и начаться. Многое здесь зависит от целеполагания. Студент может поставить себе цель как можно быстрее дать нужное количество уроков, нужное количество мероприятий, хотя бы на тройку, т.е. лишь бы отчитаться. Если же целью будет овладеть азами учительского мастерства, то студент, сталкиваясь с противоречиями, будет их решать. Выделим наиболее встречаемые противоречия. Это, с одной стороны, страх перед аудиторией, а с другой – необходимость общаться с ней, причем не просто выступать, а взаимодействовать, вовлекать учащихся в активную учебно-творческую деятельность. Следующее противоречие – слабое представление об умениях, навыках, интересах учащихся и необходимость их учета в процессе подготовки урока и его проведении. Слабое владение методикой преподавания и необходимостью ее применения для достижения целей урока.

Рассмотрим подробнее, каким образом преодоление вышперечисленных противоречий, может способствовать ориентации студентов-практикантов на творческое саморазвитие.

Часто учащиеся относятся к студентам-практикантам гораздо благосклоннее, чем те себе представляют. Ведь они тоже учащиеся и имеют право на ошибки, над ними тоже есть «начальники» – учителя и методисты, которые «беспощадно» ставят им оценки. Как показывает практика, те студенты, которые не дистанцируются от учащихся, а наоборот, с самого начала проводят с учениками как можно больше времени, участвуют во всех делах класса, находят понимание у учеников. Главным способом раскрытия своей личности, своих талантов во внеурочное время является организация различного рода мероприятий. Если студент привлекает учащихся к проектированию и проведению мероприятия, то результатом будет их сотворчество, которое обогащает и учащихся, и студентов новыми умениями.

Таким образом, активное участие студента во внеурочной деятельности позво-

ляет ему получить представление об умениях учащихся, их интересах, качествах личности, а также проявить свои таланты, творческие способности, положительные качества личности. Часто приходится наблюдать, как после грамотно проведенного мероприятия улучшается контакт с учениками, они начинают более активно работать на уроке, помогать студенту, что позволяет проводить уроки в духе сотворчества.

Всякое действие учителя начинается с восприятия педагогической ситуации, ее анализа, созданием образа предстоящего взаимодействия. Учителю в реальных условиях приходится быстро оценивать ситуацию, анализировать и отбирать оптимальный вариант решения педагогической задачи. Такого опыта у студента-практиканта еще нет.

Во избежание подобных затруднений и, следовательно, разочарований в своей успешности на педагогической стезе целесообразно в первую неделю педагогической практики учителю (методисту) проводить со студентами тренинг по решению педагогических ситуаций под общей рубрикой «Что если...». Например, что если:

- никто из учащихся не готов к уроку, отказывается отвечать;
- демонстрируемый опыт не удался;
- кто-то из учеников вслух комментирует объяснение учителя либо ответ ученика;
- в записи на доске студент допустил ошибку;
- учащиеся занимаются своими делами, не реагируют на замечания и т.п.

В коллективном творческом поиске оптимального решения педагогической ситуации студенты-практиканты убеждаются в необходимости саморазвития способностей к творческой самореализации, особенно таких, как способность видеть проблему; способность генерировать идеи; способность к прогнозированию, способность к творческой рефлексии, способность к творческой деятельности, способность к творческому саморазвитию; способность к исследовательской работе,

способность к воплощению творческого замысла.

Кроме того, в первую неделю посещения всех уроков в своем классе у студентов есть возможность наблюдать, как выходят из подобных ситуаций творческие учителя. Творческий учитель отличается тем, что использует методические разработки, опыт коллег не в форме механического переноса, а как часть системы собственных идей.

К сожалению, на практике незначительное внимание уделяется развитию творческой рефлексии студентов-практикантов. На наш взгляд, рефлексивный подход при анализе урока, мероприятия позволит студенту не только оценить себя как бы со стороны, но и выработать самому программу коррекции творческого саморазвития. Если студент переживает достигнутые результаты как индивидуальные творческие достижения, как успех и радость, то они становятся точкой для последующего роста, ориентацией на творческую самореализацию. На практике в школе и учитель, и методист, и студент в основном озабочены чисто методической, технической стороной урока: все ли успел сделать за урок, как взаимосвязаны этапы урока, достигнуты ли цели урока и т.д. И как говорилось выше, при отсутствии творческой рефлексии при анализе урока выпадает творческая личность самого студента.

Но, как правило, студент не всегда знает, чего недостает в его деятельности для получения более высоких результатов (знаний, умений видеть проблемы, решать психолого-педагогические ситуации). Успех работы над собой зависит от искреннего намерения достичь поставленных целей, от способности видеть свои недостатки, сильные стороны, от умения критически оценить свои личные качества и результаты своей деятельности. Отчеты по педагогической практике студентов позволяют сделать вывод, что даже к старшим курсам умения, связанные с профессиональным самопознанием, остаются недостаточно сформированными. Это проявляется в затрудне-

ниях при самоанализе урока, воспитательного мероприятия, формулировке задач дальнейшего самосовершенствования. Для более качественного решения этой проблемы в процессе обучения в вузе следует использовать ситуации, моделирующие труд творческого педагога.

Этому будет способствовать также и компетентностный подход к профессиональному обучению. Включение студентов в ситуации, приближающие к будущей профессиональной деятельности, лучше помогает осознать ее специфику, осмыслить сущность и отрефлексировать свои личностные качества в плане соответствия требованиям профессии. Вышеперечисленные педагогические барьеры не столько снижают мотивацию студентов на творческую самореализацию, сколько,

несомненно, могут стать факторами, способствующими успешной самореализации в условиях педагогической практики.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 1994.
2. *Ведерникова, Л.В.* Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л.В. Ведерникова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 47–53.
3. *Золотухина, И.В.* Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Золотухина. – Казань, 1997.
4. *Сороковских, Г.В.* Субъектно-деятельностный подход к личностному развитию студентов / Г.В. Сороковских // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62. ■

УДК 159.9:378+159.922.8

ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПОД ВЛИЯНИЕМ ГРУППОВЫХ ДИСКУССИЙ НА МОРАЛЬНЫЕ ТЕМЫ

Н.Г. Комарова

Аннотация

Исследовалась возможность стимулирования личностного саморазвития курсантов военного вуза под влиянием развивающего воздействия методом групповых дискуссий. Рассмотрен подход к выбору момента времени для развивающего воздействия с позиций синергетики.

Ключевые слова: ответственность, моральные убеждения, саморазвитие, групповая дискуссия, развитие нелинейной системы, поведение.

Abstract

The study considers the possibility of stimulating personal self-development of military academy cadets with the aid of developing influence by means of group discussions. The issue of choosing the right moment for developing influence has been treated from the standpoint of synergetics.

Index terms: responsibility, moral beliefs, self-development, group discussion, the development of a nonlinear system, behavior.

В современной психологии сложилось устойчивое мнение о том, что одним из критериев развития зрелой личности является ответственность – феномен, определяющий ее мировоззрение, ее позитивный духовный ресурс. Признается существование связи смысложизненной

регуляции, самой сущности человеческого существования и становления личности со способностью принимать на себя ответственность за свои решения и их последствия (В.Франкл, К.Роджерс, Э.Фромм, А.В.Брушлинский, А.А.Реан и др.). Поэтому вполне очевидно, что развитие субъек-

тивной ответственности, определяемой личными взглядами человека, позволяет одновременно говорить о личностном развитии.

Субъективная ответственность в психологии рассматривается как атрибуция ответственности – возложение человеком ответственности за события, происходящие в его жизни на себя (интернальная атрибуция) или на внешние факторы (экстернальная атрибуция). Согласно концепции *локуса контроля* Д.Роттера [12], атрибуция ответственности отражается в локусе (*lokus* – место) контроля и признается важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру. Выделяют контроль интернальный и экстернальный, а также промежуточные позиции на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному контролю.

Значимость субъективной ответственности для личностного развития курсантов как будущих военных специалистов, а также неустойчивость атрибуции ответственности первокурсников, установленные нами в эмпирических исследованиях [3, 4], послужили основанием для формирующего эксперимента с целью осуществления развивающего воздействия на курсантов посредством групповых дискуссий на моральные темы, ожидая при этом стимулирования их моральных убеждений и развития субъективной ответственности как критерия развития личности.

Теоретической основой эксперимента послужила когнитивно ориентированная теория морального развития Л.Кольберга [1], согласно которой моральная ответственность определяется уровнем развития моральной системы личности. В структуру системы могут входить как согласованные моральные убеждения, так и незрелые суждения, которые являются способами фильтрации и интерпретации индивидом моральной ситуации и основанием для принятия решения при переходе от морального суждения к ответственному поведению.

Между моральным убеждением и реальным ответственным поведением существует промежуточная структура – когнитивно-личностные способности, развитие которых является необходимым условием для морального развития. Чем выше уровень развития моральной системы, тем более согласованной она становится. Человек чувствует себя обязанным выполнить свой деонтический выбор, выполнить должное. Переход от суждения ответственности к моральному действию поддерживается тенденцией к самосогласованности.

Практическим ориентиром для эксперимента послужили исследования Л.Кольберга и М.Блатта [7], которые проводились с учащимися школ. Гипотеза исследований: если учащихся вводить в область суждений на моральные темы на ступень выше их собственной, то это послужит стимулом к переходу их моральных убеждений на следующую ступень. Предполагалось, что наиболее оптимальным путем «предоставления» таких рассуждений является включение учащихся в групповое обсуждение моральных дилемм. При этом участники группы, находясь на разных ступенях моральных суждений, неизбежно прислушиваются к мнениям, отражающим более высокую ступень. Стимулирование перехода моральных суждений учащихся от одной ступени к другой рассматривалось как единственная цель исследований.

Существенное влияние на выбор метода групповой дискуссии как средства развивающего воздействия на курсантов с целью стимулирования их моральных убеждений оказали также представления Ж.Пиаже, И.С.Кона, Л.М.Попова, К.Левина, К.Рудестам и др. о значимости групповых дискуссий и морального выбора для прогрессивных изменений личности.

«Для того чтобы обеспечить прогресс сознания и интеллекта, – пишет Ж.Пиаже, – было бы неосторожно полагаться на биологическую «природу»: всякая моральная норма, как и всякая логика, является продуктом сотрудничества» [9, с.475]. Самой

подходящей для получения результатов Ж. Пиаже называет «работу группами» – искать решение поставленной задачи сообща.

И.С.Кон акцентирует внимание на том, что «юношеские споры и диспуты по вопросам морали не только предваряют, но во многом и предопределяют способ разрешения реальных жизненных проблем» [5, с.98].

По мнению Л.М.Попова, моральный выбор человека «в значительной степени обуславливает его нравственную эволюцию» [10, с.97].

Согласно К.Левину [2], большинство эффективных изменений в установках личности происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте.

К.Рудестам [11] отмечает, что условия группы дают возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания с конкретным участником группы. В групповом взаимодействии приходит принятие ценностей и потребностей других. Наблюдая происходящее в группе, участники могут идентифицировать себя с другими. Обратная связь оказывает влияние на оценку человеком своих установок и поведения.

Метод групповой дискуссии, согласно Л.А.Петровской, используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций [8]. Групповая дискуссия позволяет участникам прояснить собственную позицию, выявить многообразие точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими подтвердить уже имеющееся суждение, обнаружить их возможную ограниченность либо несовершенство, подвести к новому видению предмета.

В ходе дискуссии участники воспринимают не только высказываемую «чистую» информацию, но и людей, которые являются ее носителями, что в последующем отражается на складывающихся отношениях между ними.

Эффекты дискуссий могут проявляться в разные сроки: в ходе дискуссий, вскоре

после их окончания, спустя определенный промежуток времени.

На выбор момента времени проведения эксперимента с первокурсниками оказали влияние научные представления о свойствах нелинейных психологических систем, сложившиеся к настоящему времени в синергетике.

В соответствии с научными представлениями Л.Кольберга, моральные суждения и убеждения образуют моральную систему личности. Мы полагаем, что моральная система (система моральных убеждений) относится к большинству психологических систем, которые являются нелинейными самоорганизующимися системами. Уточним, что к характерным свойствам системы, определяющим ее линейность, относят следующие: во-первых, пропорциональность между силой внешнего воздействия на систему и силой реакции системы; во-вторых, реакция системы на несколько одновременных воздействий должна быть равной сумме реакций на каждое из этих воздействий. Вполне очевидно, что система моральных убеждений такими свойствами не обладает.

С точки зрения синергетики типичным для нелинейной системы является то, что она имеет несколько возможных для нее путей развития, но развиваться система может лишь по одному из них. При этом сколь угодно сильные воздействия на систему могут оказаться неэффективными, чтобы *заставить* ее развиваться по другим, не свойственным ей путям, также возможным для данной системы. Вместе с тем в ходе развития системы имеются такие моменты (ситуации неустойчивости системы), когда даже чрезвычайно слабое внешнее воздействие на систему может радикально изменить путь ее развития, сменив один возможный путь на другой, тоже возможный для данной системы. Такие возможные траектории будущего развития системы называются притягивающими траекториями – аттракторами. Притяжение системы к определенному аттрактору позволяет

предсказать ее будущее. Для эффективного управления нелинейной системой нужно воздействовать на нее в тот момент, когда она находится в состоянии неустойчивости (вблизи так называемой точки бифуркации), «причем организовать воздействие топологически очень точное, а именно такое, которое переведет систему на желаемый путь, возможный для нее» [6, с.57]. Дальнейшая эволюция системы определяется ее будущим, т.е. тем, куда ведет систему путь ее развития, притягивающийся к определенному аттрактору.

Логично сказать, что изложенная точка зрения наилучшим образом обосновывает выбор момента времени для осуществления развивающего воздействия на первокурсников. Этот момент – начальный период обучения, когда по нашим экспериментальным данным наблюдается неустойчивость стратегий атрибуции ответственности курсантов, обусловленная снижением личной определенности в новых непривычных условиях военного вуза.

Снижение личной определенности может сопровождаться неэффективной адаптацией, приобретением раннего опыта неудач в воинской среде, смещением атрибуции ответственности в сторону экстернальности и, во-первых, нередко формирует у курсанта представление о низкой самооэффективности, которое может оказаться достаточно устойчивым и проявляться в различных формах; во вторых, остается открытым вопрос: по какому пути пойдет развитие системы моральных убеждений курсанта, к какому аттрактору будет притягиваться, преодолев точку бифуркации, – в направлении интернальности или в направлении экстернальности. Вполне очевидно, что дальнейшее развитие системы по нежелательному пути в конечном итоге не приведет курсанта к осуществлению себя как надежного военного специалиста. Поэтому выбранный момент времени для развивающего воздействия полагаем оптимальным.

Итак, нами был разработан и проведен формирующий эксперимент, цель которо-

го – *стимулировать развитие субъективной ответственности курсантов* посредством повышения уровня их моральных суждений и превращения «понимания» в «убеждение» под влиянием групповых дискуссий.

Эксперимент проводился на выборке курсантов двух учебных рот одного батальона. Испытуемые проходили обучение и службу в одинаковых условиях. В четырех взводах, образующих роту (экспериментальная группа, 116 чел.), проводился цикл дискуссий. В других четырех взводах, также образующих роту (контрольная группа, 116 чел.), дискуссии не проводились

В течение 8 недель проводились встречи экспериментатора с взводом первокурсников с интервалом в 5–7 дней, в зависимости от степени их занятости (службой в нарядах, в карауле и т.д.). Для дискуссий были выбраны семь моральных дилемм из девяти, созданных Л.Кольбергом [1]. Для более полного выявления морального содержания ответов курсантов в ходе обсуждения дилемм, вопросы к дилеммам строились в форме и последовательности, приближенным к разработанным Л.Кольбергом. Принимая во внимание, что в ходе дискуссии могут возникнуть по ассоциации с обсуждаемой дилеммой новые темы для обсуждения, а также с учетом того, что участников эксперимента могут реально волновать проблемы, не совпадающие с темой дискуссии, мы включили в структуру встречи обсуждение актуальных моральных вопросов из повседневной жизни курсантов. В ходе дискуссии соблюдались принципы доверительности в общении, равенства позиций, персонификации высказываний, искренности в общении, обратной связи, конфиденциальности, активности, а также принцип «здесь и теперь».

Теоретически встречи можно классифицировать как тренинг личностного роста на основе эклектического подхода, включающего механизмы влияния групповой динамики на личностное саморазвитие участников тренинга с индивидуально-ори-

ентированным самопознанием и самосовершенствованием [2].

Для оценки эффекта групповых дискуссий было проведено лонгитюдное эмпирическое исследование методом сравнительного анализа данных экспериментальной и контрольной групп по 2-м направлениям: по 1-му изучалась субъективная ответственность курсантов, по 2-му – их реальное поведение.

1-е направление исследования. Для сбора данных использовалась шкала локуса контроля (общей интернальности) опросника «УСК» – адаптированного варианта методики «Локус контроля» Д.Роттера, разработанного Е.Ф.Бажиним с соавт. Основу общей интернальности, согласно Д.Роттеру, составляет совокупность моральных убеждений *в области собственных достижений человека, в области неудач, в семейных отношениях, в служебных отношениях, в межличностных отношениях, в отношениях к здоровью и к болезни.* Опросник включает 44 утверждения и диагностирует *интернальный локус контроля (38–44 балла), промежуточный локус (28–37 баллов) и экстернальный локус (0–27 баллов).*

Первичные показатели субъективной ответственности в экспериментальной и контрольной группах собраны в начале 1-го семестра, вторичные – после проведенного в середине семестра цикла дискуссий, в момент, когда у первокурсников наблюдается неустойчивость стратегий атрибуции ответственности. Следующий сбор данных проведен спустя год, на 2-м курсе обучения.

Сравнение по *t*-критерию Стьюдента первичных показателей ответственности курсантов экспериментальной и контрольной групп ($t_{\sigma}=-0,99$ по модулю меньше критического, $p=0,05$) говорит о принадлежности их одной генеральной совокупности, вместе с тем сравнение вторичных показателей ($t_{\sigma}=6,01$ превышает критическое, $p=0,001$) позволяет говорить о достоверности их различий.

Частотное распределение разностей первичных и вторичных данных установило повышение значений локуса контроля у 68,2% курсантов экспериментальной группы, снижение – у 18,1%, устойчивость – у 13,8% группы. В контрольной группе установлено повышение значений у 15,5% курсантов, устойчивость – у 19%, снижение значений – у 65,5% группы (что подтверждает своевременность развивающего воздействия на первокурсников).

На 2-м курсе в обеих группах установлено повышение значений средних величин показателей по шкале локуса контроля, однако в экспериментальной группе средняя $M=35,30$ при стандартном отклонении $SD=2,68$ и минимуме – 28 баллов; в контрольной группе средняя $M=31,30$ при минимальном значении – 18 баллов и большем разбросе значений ($SD=4,38$).

Таким образом, в экспериментальной группе после цикла дискуссий наблюдается преобладающее повышение субъективной ответственности, минимум по шкале локуса контроля на 2-м курсе обучения относится к диапазону *промежуточных значений.* В контрольной группе преобладающее повышение субъективной ответственности не установлено, минимум по шкале локуса контроля на 2-м курсе обучения относится к диапазону *экстернальных значений.*

Интерпретация данных о преобладающем повышении субъективной ответственности в экспериментальной группе позволяет говорить о самоопределении курсанта, о том, что он хочет быть «автором» своей жизни, о стремлении добиваться успехов и самоутвердиться в системе социальных взаимодействий в воинской среде. Личностное саморазвитие осуществляется курсантом под влиянием индивидуально присвоенных моральных норм и принципов через самовоспитание, направленное на совершенствование себя, чтобы подняться на более высокий уровень, заданный конкретным моментом его жизни – обучением в военном вузе.

2-е направление исследования посвящено изучению проявления личностного саморазвития курсантов в их реальном поведении.

Реальное поведение изучалось методом экспертной оценки степени успешности прохождения курсантами обучения и службы. К оценке привлекались офицеры командирского звена, которые в соответствии с заданными критериями по 5-балльной шкале оценивали наблюдаемые качества курсантов: *воинскую дисциплину; успешность в обучении, боевой и физической подготовке; взаимоотношения с командирами; взаимоотношения с курсантами; психологическую устойчивость в поведении; военно-профессиональную направленность*. Конечный результат – индивидуальная оценка каждого курсанта, вычисляемая как средняя арифметическая величина его оценок по перечисленным качествам, которую мы принимаем за оценку его реального поведения.

Первичная оценка поведения курсантов в экспериментальной и контрольной группах проведена на 1-м курсе, до цикла дискуссий, вторичная – спустя год, на 2-м курсе обучения. Сравнение по t -критерию Стьюдента первичных и вторичных оценок экспериментальной группы говорит о достоверности их отличий ($t_{\sigma} = -7,38$ по модулю превышает критическое, $p = 0,001$), вместе с тем сравнение оценок контрольной группы ($t_{\sigma} = 0,99$ меньше критического, $p = 0,05$) говорит о принадлежности их одной генеральной совокупности.

Частотное распределение разностей первичных и вторичных оценок экспериментальной группы показало повышение оценок у 81,1% группы, у 18,9% группы повышение оценок не установлено, средняя разностей $M = 0,26$. В контрольной группе установлено повышение оценок у 38,7% группы, не установлено повышение оценок у 61,3% группы, средняя разностей $M = -0,04$. Логично сказать о преобладании повышения оценок поведения курсантов

экспериментальной группы, в контрольной группе преобладание повышения оценок реального поведения не установлено.

Интерпретация отсутствия положительных изменений в оценках поведения позволяет говорить либо об отсутствии непосредственно наблюдаемых выраженных позитивных тенденций, либо о наблюдаемой линии регресса в развитии личностных качеств курсанта. Вместе с тем положительная динамика оценок поведения свидетельствует о том, что повышение уровня моральных убеждений и субъективной ответственности, которые играют роль внутренних мотивов, реализующих требования и нормы как осознаваемую и принятую необходимость, проявляются в наблюдаемом процессе саморазвития курсанта в соответствии с требованиями выбранной военной профессии и гипотетическим представлением о себе и собственной жизни в будущем.

Итак, проведенное исследование позволяет заключить.

Во-первых, эмпирически доказана возможность стимулирования развития субъективной ответственности курсантов посредством проведения с ними в начальном периоде обучения групповых дискуссий на моральные темы.

Во-вторых, эмпирически подтвержден эффект развивающего воздействия на курсантов в начальном периоде обучения, направленный на развитие субъективной ответственности, который проявился в их личностном саморазвитии как будущих военных специалистов.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Кольберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 5–17.

2. Групповая психотерапия военнослужащих // Современная военная психология: хрестоматия / сост. А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2003. – С. 370–418.

3. Комарова, Н.Г. Исследование атрибуции ответственности первокурсников в начальном периоде обучения / Н.Г. Комарова // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – № 5 (18). – С. 275–278.
4. Комарова, Н.Г. Развитие ответственности как средство совершенствования профессионально важных качеств личности военнослужащего / Н.Г. Комарова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2008. – Вып. 2. – С. 246–254. – (Сер. 12. Психология, социология, педагогика).
5. Кон, И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И.С. Кон // Социальная психология личности / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 85–113.
6. Крылов, В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В.Ю. Крылов // Психол. журн. – 1998. – Т.19, № 3. – С. 56–62.
7. Пауэрс, Ф.К. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф.К.Пауэрс, Х.Хиггинс, Л.Кольберг // Психол. журн. – 1992. – Т.13, № 3. – С. 175–182.
8. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 185 с.
9. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
10. Попов, Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М.Попов, О.Ю.Голубева, П.Н.Устин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
11. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К.Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
12. Хьелл, Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.

УДК 378

СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕЙСТВИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Е. Дичинская

Аннотация

В статье определяется содержание компонентов готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников на основе сопоставления содержания данного вида деятельности, структуры педагогической деятельности и функций структурных компонентов готовности к деятельности.

Ключевые слова: готовность, структура готовности к деятельности, структура педагогической деятельности, педагогические умения, действие самоконтроля.

Abstract

The article defines the content of the constituent features of teaching majors' preparedness to help primary schoolchildren develop skills of self-monitoring. The assessment is made on the basis of comparing self-monitoring development, teaching activity structure and the functions of the features of preparedness.

Index terms: preparedness, activity readiness structure, teaching activity structure, teaching skills, self-monitoring skill.

Самоконтроль является важным компонентом учебной деятельности, который позволяет учащемуся самостоятельно выявлять и оценивать образовательные результаты. С освоения действия контроля начинается формирование

учебной деятельности у младших школьников. Успешность этого процесса во многом зависит от учителя начальной школы, который должен научить их учиться самостоятельно. Формирование действия самоконтроля у младших школьников –

это целенаправленный процесс, который проходит под управлением педагога. Для эффективного осуществления этого процесса у будущего педагога должна быть сформирована готовность к данному виду деятельности.

Готовность к деятельности является необходимым условием успешности деятельности. В своей работе мы рассматриваем готовность будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников как устойчивое свойство личности будущего педагога. В педагогических исследованиях нет единого мнения в определении структуры и содержания готовности к деятельности. Проведенный нами анализ показал, что при различном компонентном составе в содержание готовности включают мотивы осуществления деятельности, знания и умения, рефлексию деятельности, оценку и коррекцию деятельности (И.В.Белякова, О.А.Жметко, А.Ю.Кабушко, В.В.Кравец, Г.Х.Манюрова).

Для определения необходимого и достаточного количества структурных компонентов готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников мы обратились к системному анализу данного свойства личности. Целью системы является обеспечение успешной деятельности по формированию действия самоконтроля у младших школьников в условиях развития образования. Для достижения цели необходима реализация следующих функций системы: побудительной, ориентировочной, исполнительной и, наконец, функции совершенствования деятельности. Побудительную функцию выполняют мотивы, основанные на ценностях образования. Ориентировочную функцию выполняют знания. Исполнительную функцию обеспечивают умения. Функцию совершенствования деятельности обеспечивают рефлексивные и аналитические умения будущего педагога. В соответствии с указанными функциями мы выделяем четыре компонента готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля

у младших школьников: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический. Мотивационно-ценностный компонент представлен осознанным отношением к деятельности и увлеченностью данным видом деятельности. Когнитивный компонент включает теоретические знания, которые являются ориентировочной основой операционного компонента. Операционный компонент представлен умениями в соответствии с видом педагогической деятельности. Рефлексивно-аналитический компонент представлен рефлексивными умениями будущего учителя, позволяющими обнаружить несоответствие деятельности целям или условиям, и аналитическими умениями, позволяющими приобрести недостающие знания и внести необходимые коррективы в операционный компонент за счет анализа педагогической практики и теории. На наш взгляд, такое понимание готовности отражает структуру будущей деятельности с учетом возможных изменений условий ее осуществления и способа ее осуществления, что особенно актуально в современных условиях быстрого развития общества и образования.

Для определения конкретного содержания каждого компонента готовности мы изучили содержание понятия «самоконтроль в учебной деятельности младших школьников» в связи с переходом на образовательные стандарты второго поколения для начальной школы, особенности деятельности по формированию самоконтроля как универсального действия, а также структуру успешной педагогической деятельности.

Требования ФГОС второго поколения для начальной ступени общего образования заставляют по-новому взглянуть на содержание данного понятия, рассматривая его как универсальное учебное действие, которое, согласно определению авторов концепции развития универсальных учебных действий, представляет собой «совокупность способов действия учащегося (а

также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с.27]. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий является целью и основным результатом обучения в начальной школе [4]. Однако методика их формирования с учетом их новой функции в процессе обучения в данный момент находится в процессе разработки и обсуждения. Анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов позволил нам уточнить содержание понятия «самоконтроль в учебной деятельности младших школьников» и определить пути его развития в данной возрастной группе. В своем исследовании мы определяем самоконтроль в учебной деятельности младших школьников как действие, направленное на достижение максимального соответствия способа учения, способа решения познавательной или практической задачи в учебной деятельности и их результатов заданному эталону (самоконтроль в форме произвольного внимания), а при отсутствии эталона – цели и условиям деятельности (упреждающий и рефлексивный самоконтроль). Объектами самоконтроля в учебной деятельности младших школьников являются результаты выполнения учебных заданий, результаты освоения обобщенных способов действия с предметным материалом, результаты учебной деятельности в целом, способы учения, заданные с предметным материалом, способы индивидуальной проработки материала, способы организации учебной деятельности. Предлагаемая нами методика формирования самоконтроля как универсального учебного действия опирается на концепцию зоны ближайшего развития (Л.С.Выготский), теорию поэтапного развития умственных действий (П.Я.Гальперин) и технологию деятельностного метода обучения (Л.Г.Петерсон и др.), основанную на системно-деятельностном подходе в обучении (А.Г.Асмолов). На первом этапе

мы предлагаем знакомить детей с операционным составом действия самоконтроля и его ролью в учебной деятельности. На втором этапе предлагается проводить работу над действием самоконтроля согласно теории формирования умственных действий с переходом от совместного с учителем выполнения действия к самостоятельному. При этом работа осуществляется одновременно над самоконтролем в форме произвольного внимания, рефлексивным и упреждающим самоконтролем за счет применения технологии деятельностного метода обучения. В качестве средства самоконтроля мы предлагаем использовать «Дневник самоконтроля», в котором фиксируются эталоны для контроля и оценки результатов учебной деятельности, памятки для самоконтроля способов проработки учебного материала, а также результаты итоговых работ, результаты участия в конкурсах и конференциях, учебные результаты, достигнутые во внешкольной работе. «Дневник самоконтроля» содержит общую и индивидуальную части, что позволяет младшим школьникам осуществлять самоконтроль результатов своей учебной деятельности на основе сопоставления с установленными требованиями и на основе сопоставления со своими прежними результатами. Для оценки уровня сформированности самоконтроля как универсального учебного действия мы выделили семь уровней сформированности действия самоконтроля (самоконтроль в форме произвольного внимания, потенциальный самоконтроль в форме произвольного внимания, актуальный самоконтроль в форме произвольного внимания, потенциальный рефлексивный самоконтроль, актуальный рефлексивный самоконтроль, потенциальный упреждающий самоконтроль, актуальный упреждающий самоконтроль), каждый из которых оценивается по четырем показателям: произвольность самоконтроля, применение средств самоконтроля, характер самоконтроля и характер сотрудничества.

Далее мы рассмотрели процесс формирования самоконтроля как универсального учебного действия с точки зрения структуры педагогической деятельности. Мы опирались на структуру успешной педагогической деятельности, предложенную Т.И.Рудневой, которая представлена следующими компонентами: проективно-конструктивный (умеет принимать различные критерии отбора содержания информации, умеет планировать учебный материал на длительный срок с учетом особенностей детей, умеет прогнозировать трудности учеников в усвоении информации, умеет методически и педагогически целесообразно выбрать и композиционно выстроить информацию, умеет продумать виды деятельности учеников по выполнению целевых установок, умеет конструировать виды собственной деятельности и поведения), организаторский (умеет организовывать информацию в процессе ее сообщения ученикам, включить учеников в различные виды деятельности, организовывать свою деятельность и поведение в процессе взаимодействия с учениками), коммуникативный (умеет установить отношения сотрудничества с учениками, строить деловые контакты с коллегами, привлекать родителей к решению воспитательных задач), гностический (изучает возрастные и индивидуальные особенности детей; изучает особенности деятельности коллег; анализирует результаты собственной деятельности, результаты деятельности учеников; занимается самообразованием) [3].

Мы конкретизировали умения, входящие в содержание каждого компонента педагогической деятельности, таким образом, чтобы они обеспечивали будущему учителю успешное формирование самоконтроля у младших школьников, а также выделили знания, которые лежат в основе данных умений.

Проективно-конструктивному компоненту педагогической деятельности соответствуют следующие знания и умения:

– знает цели обучения на начальном этапе образования; умеет принять формирование универсальных учебных действий в качестве критерия отбора содержания образования;

– знает виды самоконтроля, последовательность их освоения в младшем школьном возрасте, знает этапы работы над действием самоконтроля; умеет планировать работу по формированию действия самоконтроля на длительный срок; умеет прогнозировать трудности учеников в процессе овладения рефлексивным и упреждающим самоконтролем;

– знает содержание понятия «самоконтроль как универсальное учебное действие», его операционный состав, предназначение и структуру «Дневника самоконтроля»; умеет конструировать виды собственной деятельности по ознакомлению детей с понятием самоконтроля, операционным составом действия самоконтроля, «Дневником самоконтроля», по созданию ситуаций для осуществления детьми самоконтроля;

– знает о месте самоконтроля в структуре учебной деятельности в технологии деятельностного метода обучения; умеет отобрать и выстроить информацию с учетом задачи формирования самоконтроля; умеет продумать виды деятельности учеников по осуществлению действия самоконтроля.

Организаторскому компоненту педагогической деятельности соответствуют следующие умения:

– умеет организовывать информацию о действии самоконтроля в процессе сообщения ее ученикам;

– умеет включить учеников в процесс осуществления самоконтроля и в работу с «Дневником самоконтроля»;

– умеет организовывать свою деятельность в процессе взаимодействия с учениками при осуществлении ими самоконтроля (совместная, совместно-разделенная деятельность).

Коммуникативному компоненту соответствуют следующие умения:

– умеет устанавливать отношения сотрудничества с учениками в процессе постепенной передачи им функции контроля за учебной деятельностью;

– умеет привлекать родителей к решению задач формирования самоконтроля у детей.

Выделенные знания составляют содержание когнитивного компонента готовности будущего учителя к формированию универсального учебного действия самоконтроля у младших школьников. Умения, соответствующие проектировочно-конструктивному, организаторскому и коммуникативному компонентам структуры педагогической деятельности, составляют содержание операционного компонента готовности. Указанные компоненты готовности обеспечивают исполнительную часть деятельности по формированию самоконтроля у младших школьников.

Однако в содержание готовности должны также быть включены умения, обеспечивающие развитие и совершенствование деятельности. Пусковым механизмом для совершенствования деятельности является рефлексия, а осуществляется этот процесс за счет самостоятельного приобретения знаний и формирования на их основе умений. В приведенной выше структуре успешной педагогической деятельности содержание гностического компонента составляют умения анализа деятельности: собственной, детей и коллег. Приобретение знаний из практической деятельности имеет большое значение для деятельности педагога, однако, на наш взгляд, в содержание готовности необходимо также включить умения, связанные с анализом нормативных документов и теоретических исследований. Данные умения позволяют обеспечить успешную деятельность педагога в условиях изменения требований к деятельности.

Тогда гностическому компоненту педагогической деятельности соответствуют следующие элементы содержания рефлексивно-аналитического компонента готовности будущего педагога к формированию

действия самоконтроля у младших школьников:

– умеет анализировать возрастные и индивидуальные особенности формирования действия самоконтроля у младших школьников;

– умеет анализировать деятельность коллег по формированию самоконтроля как универсального учебного действия;

– умеет анализировать результаты деятельности детей по освоению действия самоконтроля;

– умеет анализировать нормативные документы с точки зрения задач формирования действия самоконтроля у младших школьников;

– умеет анализировать теоретические исследования по педагогике и смежным наукам с целью определения повышения эффективности способов и средств формирования действия самоконтроля у младших школьников.

Помимо аналитических умений в содержание рефлексивно-аналитического компонента готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников входят рефлексивные умения. При определении содержания данного компонента готовности мы опирались на классификацию рефлексивных умений в соответствии с этапами осуществления деятельности, рассмотренную в работе И.В. Орловой: рефлексия на этапе целеполагания, осуществления деятельности и оценки результатов. К первой группе относятся умения оценивать требования к идеалу (норме) с точки зрения аксиологических позиций, корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности. Вторую группу составляют умения оценивать логические пути деятельности, логические возможности деятельности, умение пересматривать свои действия. Третья группа представлена умениями оценивать эффективность своей деятельности, прогнозировать конечный результат своей деятельности, оценивать значимость продукта деятельности, при-

нимать ответственность за свою деятельность [2]. В рамках нашей работы целью деятельности будущего педагога является развитие самоконтроля у младших школьников. Требования к уровню развития самоконтроля, а также содержание этого понятия изменяются с развитием образования. Будущему учителю необходимо уметь оценивать эти требования, опираясь на ценности образования, а именно, значение этих умений для развития личности ребенка, приобретения им знаний, формирования у него познавательной деятельности, а также соотношения этих требований тем, которые заданы в нормативных документах. Следующая группа умений связана со способами деятельности будущего педагога по развитию умений самоконтроля у младших школьников. Здесь ключевыми являются умения педагога оценить потенциал имеющейся ситуации с точки зрения возможности развития самоконтроля, в случае необходимости внести коррекцию в свою деятельность. Рефлексия на этапе получения результата предполагает умение оценить значимость полученного результата (определенного уровня развития самоконтроля), что возможно только на основе знания о роли самоконтроля в учебной деятельности и умения оценивать прогресс каждого ребенка в освоении учебной деятельности. Тогда рефлексивные умения будущего учителя в содержании готовности к развитию самоконтроля у младших школьников включают:

– умение оценивать требования к уровню развития самоконтроля у младших школьников с аксиологических позиций, корректировать цель развития самоконтроля у детей в соответствии с требованиями к результатам обучения в начальной школе;

– умение оценивать свои действия по развитию самоконтроля с точки зрения их продуктивности, пересмотреть свои действия по развитию самоконтроля;

– умение оценивать результаты своей деятельности по развитию самоконтроля у школьников.

Таким образом, содержание структурных компонентов готовности будущего учителя к развитию самоконтроля в учебной деятельности младших школьников детерминировано структурой и содержанием понятия «готовность к деятельности», спецификой универсального учебного действия самоконтроля и особенностями его формирования, а также структурой и содержанием педагогической деятельности. Содержание мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников составляют интерес и осознанное отношение к данному виду деятельности; содержание когнитивного компонента составляют знания, лежащие в основе конструктивных и проектировочных умений будущего учителя в сфере формирования действия самоконтроля; содержание операционного компонента составляют конструктивные, проектировочные, организационные и коммуникативные умения будущего учителя; в содержание рефлексивно-аналитического компонента готовности мы включили рефлексивные умения в соответствии с этапами деятельности и аналитические умения (анализ практической деятельности по формированию действия самоконтроля, нормативных документов и теоретических исследований).

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская [и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – С. 76.

2. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.

3. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие / Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 220 с.

4. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения 05.09.2011).

УДК 378:34

МОРАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

С.А. Вдовин

Аннотация

В данной статье обосновывается важность и необходимость осознания и понимания юристом моральных требований, выражающих необходимость осуществления им такой деятельности, которая адекватна содержанию ценностей, находящихся в основаниях его взаимодействия с людьми.

Ключевые слова: мораль, моральное требование, ценность, юрист.

Abstract

The article explains the importance and necessity for the lawyer to perceive and understand the moral requirements which call for being engaged in a certain activity as it corresponds to the values underlying his/her relations with people.

Index terms: moral, moral requirement, value, lawyer.

Современная социальная ситуация развития России объективно нуждается в преобразованиях не только в материальной сфере общества, но что не менее важно и значимо – в духовной его сфере. Такие преобразования, направленные на духовное обновление общества, сохранение его нравственных ценностей, утверждение в обществе идеалов нравственности, гуманизма, нацелены на облагораживание и возвышение ценности и цели общественного развития – Человека. В то же время от человека как субъекта всех преобразований в обществе зависит воплощение гуманистических идеалов, давно вошедших в фонд человеческой культуры, определяющих смысл деятельности человека на фоне переоценки ценностей, принимающей скорее форму подмены ценностей, нежели пересмотра их содержания. Антропологическая катастрофа, т.е. дегуманизация человека, его отчуждение от природы, от культуры, от самого себя; социальное расслоение населения, нравственные коллизии, нравственные конфликты между людьми, между человеком и обществом – все это является следствием подмены ценностей. Подмена ценностей ведет к нарушению духовного единства общества, к девальвации ценностей старшего поколения, к

деформации представлений людей о моральных нормах.

Положение о том, что человек является субъектом социальных преобразований, оборачивается требованием исходить из смысла и назначения человеческого существования. Как реальное существо современный человек «нуждается для своего полного выявления в решительных и существенных изменениях ему следует решительно вернуться к самому себе, к полноте своего развития, к своей гуманной сущности, жизненной истинности, простоте и человечности» [12, с.26].

Как подчеркнул Д.А. Медведев в своем ежегодном послании Федеральному Собранию РФ в 2009 г., закрепленные в национальной культуре нравственные установки, модели поведения предопределяют успешное развитие личности и нации в целом [9].

Данные идеи нашли свое отражение и в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.: «Возрождаются исконно российские идеалы, духовность, достойное отношение к исторической памяти. Укрепляется общественное согласие на основе общих ценностей – свободы и независимости Российского государства, гуманизма, межнационального мира и единства культур многонациональ-

ного народа Российской Федерации, уважения семейных традиций, патриотизма. В целом сформированы предпосылки для надежного предотвращения внутренних и внешних угроз национальной безопасности, динамичного развития и превращения Российской Федерации в одну из лидирующих держав по уровню технического прогресса, качеству жизни населения, влиянию на мировые процессы» [13].

Главными направлениями государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности на долгосрочную перспективу, как отмечается в Стратегии национальной безопасности, являются усиление роли государства в качестве гаранта безопасности личности, прежде всего детей и подростков; совершенствование нормативного правового регулирования предупреждения и борьбы с преступностью, коррупцией, терроризмом и экстремизмом; повышение эффективности защиты прав и законных интересов российских граждан за рубежом; расширение международного сотрудничества в правоохранительной сфере.

В рамках данных направлений государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности осуществляется и деятельность юриста.

Термин «юрист» означает принадлежность индивида к конкретной профессии – профессии юриста. В пределах юридической профессии существуют различные специальности: судья, прокурор, адвокат, следователь, работник системы исполнения наказания и др. «Профессия, – пишет Е.И.Рогов, – есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает» [11, с.7].

Деятельность юриста обслуживает конкретную профессию. Юрист осуществляет правовую оценку представленных или най-

денных фактов, подбор правовых норм, получает юридический вывод; ведет в правовых рамках переговоры, выступает в судах и других органах; осуществляет посредничество для решения конфликтов, подготовку, оформление правовых документов в виде решений, справок, предложений, контроль за процессом и результатами чьей-либо деятельности. Главное же заключается в том, что юрист утверждает законность и стабильный правопорядок. Согласно «Основным принципам юридической деятельности», разработанным Организацией Объединенных Наций, юристы – это основные представители осуществления правосудия. Как защитники дела правосудия в целом они играют определяющую роль в функционировании демократического общества. В данном контексте особое значение имеет соотношение интересов личности, общества и государства как моральная проблема. Соотношение личных и общественных интересов всегда и во все времена было одним из основных вопросов морали. Особое значение это соотношение приобретает в контексте деятельности юриста.

Как справедливо отмечает А.С. Кобликов, подробное и последовательное регулирование законом всей служебной деятельности судьи, следователя, прокурора (сотрудника ФСИН. – *С.В.*) является особенностью этой профессии, накладывающей глубокий отпечаток на ее нравственное содержание. Нет, пожалуй, другой такой отрасли профессиональной деятельности, которая столь детально была бы урегулирована законом, как процессуальная деятельность, осуществляемая судьей, прокурором или следователем (сотрудником ФСИН. – *С.В.*). Их действия и решения по существу и по форме должны строго соответствовать закону. Для профессиональной этики юриста характерна особо тесная связь правовых и моральных норм, регулирующих его профессиональную деятельность [7, с.28].

Осуществляя деятельность, юрист затрагивает права и интересы граждан, осуществляя тем самым влияние на чело-

века, на его жизнь. Именно поэтому как к деятельности юриста, так и к его личности предъявляются моральные требования, среди которых одним из основных является соответствие деятельности юриста принципам и нормам морали.

Профессия юриста относится к типу «человек – человек», соответственно деятельность юриста независимо от его специализации осуществляется в разнообразных отношениях, в которые вступают люди, что предполагает взаимодействие между людьми. Сегодня, когда речь идет о возвращении человека к гуманности, человечности, безусловно, имеется в виду гуманистическое взаимодействие между людьми, в том числе и между юристом и человеком, который либо обратился к нему, либо попал в сферу его интересов. Такое взаимодействие есть один из реальных механизмов гуманизации общественных, межличностных отношений. От того, каким будет это взаимодействие, зависит качество деятельности юриста. Одним из предназначений деятельности юриста является возвращение попавшего в поле его зрения человека к гуманности, к человечности, что требует адекватного идеалам добра, красоты, истины, равноправных отношений между людьми взаимодействия.

В данном контексте особенно актуальным представляется формирование готовности курсантов – будущих юристов к гуманистическому взаимодействию с человеком, так как гуманизм вбирает в себя как моральные, так и нравственные аспекты жизни человека.

Решение задач, сформулированных в Стратегии национальной безопасности, требует обеспечения не только овладения курсантами знаниями о юридической деятельности, умениями в соответствии с ГОС ВПО по специальности 030505 – «Правоохранительная деятельность», но и формирования юриста морального.

Эта общая цель заключает в себе возможность при ее достижении развивать у курсантов – будущих юристов способность

к осознанному принятию и выполнению решений по критерию ценностей, мир которых есть мир морали; способность к рефлексии, являющейся условием морального и ценностного выбора, обосновывающей мотивы и проводящей «мотивы через лабиринты выбора, имеющего непосредственно практический смысл (сказать или промолчать, вмешаться или уклониться и т.п.)» [3, с.181].

В докладе «Россия XXI века: образ желаемого завтра», подготовленным экспертами ИНСОРа (А.Гольц, Е.Гонтмахер, Л.Григорьев, С.Кулик, Б.Макаренко, Н.Масленников, С.Плаксин, А.Рубцов, Е.Шаталова, И.Юргенс), отмечается, что в контексте смены вектора развития общества образование играет едва ли не решающую роль, поскольку оно обладает возможностью, во-первых, формирования ценностных ориентаций и принципов, развития моральной мотивации: «...ценности и принципы, мораль и мотивация, установка и системы запретов» [11, с.8]. Во-вторых, воспитания нравственных качеств личности, среди которых особое значение имеет человеческое достоинство. Человеческое достоинство «всегда было этическим императивом, но теперь эта мораль становится залогом будущего, она непосредственно конвертируется в прагматические ценности и инвестируется в развитие, становится ликвидной в прямом экономическом смысле слова. И наоборот: диктат, насилие и унижение уже неликвидны, они тормозят развитие, лишают перспективы» [11, с.9].

В обновляющейся стране, живущей точно по Конституции, нельзя унижать не только физически или морально, но и интеллектуально. В обновляющейся стране отношение к человеческому достоинству, свободе, праву должно быть выражено определенно, безоговорочно и обоснованно, а именно: «морально – как установка, единственно достойная человека разумного, вменяемого, самостоятельного и ответственного, а также страны, претенду-

ющей на статус современной; прагматически – как единственная система принципов, открывающая путь к экономической и технологической модернизации, преодолению инерции ресурсного развития и выходу в инновационное будущее, а значит дающая шанс на выживание в новом мире; юридически – как система ценностей и идей, однозначно и без оговорок зафиксированная в Конституции РФ, а потому не допускающая ревизии, особенно в системе власти и в политическом истеблишменте» [11, с.9].

Между тем, как отмечается в комментариях к докладу «Россия XXI века: образ желаемого завтра», жителям страны неясно, кого больше опасаться – бандитов или сотрудников правоохранительных органов? Воровство, коррупция и теневая экономика стали значимой частью системы и приобрели масштабы, сравнимые с ВВП страны. По данным Росстата, доля теневой экономики в России – около 20% официального ВВП. А по зарубежным оценкам уровень теневой экономики в 25 развивающихся странах Центральной и Восточной Европы, а также бывшего СССР к началу 2008 г. составлял 40% ВВП, в России – 49,4%. Масштабы взяточничества сопоставимы с объемом годовых доходов государства. Российская коррупция не похожа на западную. Даже в Италии коррумпированные чиновники – все же госслужащие, тогда как в России государство, похоже, поделено на рэкет и служит одной цели – обогащению чиновников. Разграбление России сравнимо с набегами готов и викингов или, скорее, даже гуннов, потому что готы и викинги часто оставались жить на разграбленных территориях [8, с.7].

Решать задачи борьбы с коррупцией, взяточничеством, мошенничеством предстоит и юристу, независимо от того, является ли он судьей, прокурором, следователем, работником службы исполнения наказания и т.п. Решать такие задачи может только юрист моральный, деятельность которого обеспечивает каждому гражданину личную свободу и защищенность его интересов,

соблюдение основных прав и свобод человека и господство права, торжество закона и порядка внутри страны, а следовательно, и безопасность личности, общества и государства.

На современном этапе развития общества возникает потребность обратиться к поиску резервов в профессиональной подготовке будущего юриста. В качестве поля поиска таких резервов мы выбираем нравственные резервы подготовки курсантов. Заметим, что мы не исследуем собственно деятельность юриста, ее цели, задачи, содержание с точки зрения его профессиональной компетентности или профессионализма т.д.

Заявив о нравственных резервах подготовки курсантов, мы вошли в область этики, объектом которой является мораль, «пространство которой есть отношения между людьми» [4, с.20], мораль, являющаяся той самой человечностью, «без которой отношения людей никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера» [4, с.25].

В практике образования подобное понимание морали, придающей отношениям людей, отношениям юриста к человеку самоценный смысл, который становится мотивом действий и поступков, должно составить основу для целенаправленного формирования готовности будущего юриста к гуманистическому взаимодействию с человеком.

Необходимость поиска нравственных резервов в содержании, методах подготовки курсанта – будущего юриста как юриста морального, как это следует из представленной выше описательной ситуации в части, относящейся к коррупции, мошенничеству, попиранию прав и свобод человека и т.д., ситуации, в которой живет наше общество, и осуществляет деятельность юрист, обусловлена и тем, что, как показывает анализ ГОС ВПО по специальности 030505 «Правоохранительная деятельность», утвержденного (стандарта) 12.07.2005 г. (приказ № 197), в нем основное внимание

уделяется профессиональной подготовке, ориентированной на овладение курсантами областью и объектами профессиональной деятельности: «Область профессиональной деятельности – правоохранительная деятельность, направленная на обеспечение законности и правопорядка, борьбу с преступностью и иными правонарушениями. Объекты профессиональной деятельности – юридические факты и правовые отношения, возникающие в сфере правоохранительной деятельности».

Говоря о юристе моральном, мы имеем в виду, что юрист моральный несет ответственность не только перед собой, за себя и свою деятельность, но и перед другими, за других. В морали, как подчеркивает Р.Г. Апресян, человек ответственен за сохранение своей свободы, своего достоинства, своей человечности, за других же – в той мере, в какой он признает их своими-другими [4, с. 277].

В деятельности юриста морального «как принято» не трактуется им как «честь мундира», отсутствуют расхождения в оценках поступков и действий различных людей в зависимости от их социального статуса и общественного положения. Моральные требования предъявляются юристу обществом, а он, как человек, свободен в их принятии и следовании им. Однако, как подчеркивает Р.Г.Апресян, по своей внутренней логике мораль обращена к тем, кто считает себя свободным, кто в своих решениях и действиях руководствуется собственным пониманием правды, а не тем «как принято» [4, с.277]. Собственное понимание правды базируется на одинаковом отношении юриста к людям в различных ситуациях.

Моральные требования выражают необходимость такой деятельности юриста, которая адекватна содержанию ценностей, находящихся в основаниях его деятельности и взаимодействия с людьми.

Ценности, как известно, являясь системообразующим началом деятельности любого человека, в том числе и деятельности юриста, принимают форму мотива

этой деятельности. Не осуществляя научно-ведческого анализа категории «ценность», заметим, что в нашей работе речь идет о ценности в том смысле, как это понимают М.С.Каган и Б.С.Братусь. Понимание ценности как «значения», «отношения к...» [6, с.67], как «осознанных и принятых человеком наиболее общих, генерализованных смыслов его жизни» [2, с.294] дает ответ не только на вопросы: «Что побуждает курсанта не только овладевать знаниями и умениями, но и быть моральным?», «Ради чего курсант, а впоследствии юрист, осуществляет деятельность?», но и на вопрос: «Как эта деятельность реализуется, каково ее содержание?».

Так, в одной из своих последних неопубликованных работ А.Н.Леонтьев писал: «Личность есть системное и поэтому “сверхчувственное” качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный телесный индивид со всеми его природными и приобретенными свойствами. Они, эти свойства, составляют лишь условия (предпосылки) формирования и функционирования личности – как и внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида.

С этой точки зрения проблема личности образует новое психологическое измерение, иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека:

– это исследование его места, позиции в системе, которая есть система общественных связей, общений, которые открываются ему;

– это исследование того, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им: даже черты свободы его темперамента – и уж, конечно, приобретенные знания, умения, навыки мышления [1, с.35].

Вопросы, поставленные А.Н. Леонтьевым, сохраняют первостепенное значение и при определении ценностных оснований деятельности юриста.

«Ради чего?» – есть то, во имя чего совершаются деятельность, взаимодействие, есть смысл достижения целей, реализации мотивов.

Однако не менее важным, с нашей точки зрения, является вопрос: «Что?»

«Что?» – это то, что находится в объективной ценностной системе и должно перейти в субъективную ценностную систему курсанта, определять такую систему юриста. «Что?» – это и есть ценности, находящиеся в основаниях деятельности курсанта, юриста.

Ценности, будучи объективными, «порождают деятельность, лежат в основе ее разворачивания, соотносят итог с началом и определяют оценку» [5, с.77].

Задачей преподавателя юридического вуза становится создание условий для понимания и осознания курсантами того, что «Что?» – это то, вокруг чего вращаются помыслы как курсанта, впоследствии юриста, так и человека, с которым он взаимодействует. Курсант взаимодействует с человеком опосредованно в моделируемых ситуациях и непосредственно в период практики, юрист – опосредованно через собранные или представленные ему факты и непосредственно в процессе взаимодействия с человеком.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–45.
2. *Братусь, Б.С.* Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С.Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
3. *Ганжин, В.Т.* Моральная рефлексия и выбор / В.Т.Ганжин // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С. 172–194.
4. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
5. *Докучаев, И.И.* Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И.Докучаев. – СПб.: Наука, 2009. – 595 с.
6. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. *Кобликов, А.С.* Юридическая этика: учебник для вузов / А.С.Кобликов. – М.: НОРМА, 2000. – 168 с.
8. Комментарии к докладу «Россия XXI века: образ желаемого завтра». – М.: ИРФР, 2010. – 32 с.
9. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации. Стенограмма // Официальный сайт Президента России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru>
10. *Рогов, Е.И.* Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1988. – 496 с.
11. Россия XXI века: образ желаемого завтра. – М.: Эконом-Информ, 2010. – 66 с.
12. *Семенов, В.С.* О перспективах человека в XXI столетии / В.С.Семенов // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 26–37.
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года // Официальный сайт Совета безопасности Российской Федерации. – URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>

УДК 371.036.5

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

С.Н. Шмелев, В.П. Ковалев

Аннотация

Исследование раскрывает возможности внеурочной работы учителя начальных классов по формированию творческих способностей учащихся в условиях села. В статье дается описание программы, содержания занятий и результатов творческих достижений младших школьников.

Ключевые слова: способность, творчество, учащиеся начальных классов, внеурочная деятельность, развитие творческих способностей младших школьников.

Abstract

The study outlines some opportunities for a rural primary school teacher's extracurricular work to enhance forming students' creative abilities. The article provides a description of the program and lesson plans, as well as some creative achievements of primary school students.

Index terms: ability, creativity, primary school students, extracurricular activities, development of creative abilities of primary school students.

В условиях перехода к постиндустриальному обществу и изменения стратегии современного образования одним из ведущих направлений деятельности учителя является работа по развитию творческих способностей учащихся. В решении данной проблемы деятельность учителя начальных классов особенна, так как именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие различных способностей с элементами творчества: художественных, интеллектуальных, музыкальных, математических, технических, лингвистических и т.д.

Новый ФГОС начального общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, особо нацеливает на развитие творческих способностей детей. В нем, в частности, говорится о необходимости учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [3, с.4–5].

Проблеме творческих способностей посвящены исследования многих ученых – педагогов и психологов.

Вопросами активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которая бы способствовала оптимальному развитию их творческих способностей, занимались видные психологи и педагоги: Г.С.Альтшуллер, Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, М.М.Левина, П.И.Пидкасистый, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Г.И.Щукина, В.С.Юркевич и др. В работах этих авторов обосновываются цели, задачи, содержание и структура учебно-познавательной деятельности учащихся, анализируются факторы ее оптимизации.

Проблема роли индивидуально-психологических особенностей личности учащихся в процессе развития их творческого потенциала нашла свое отражение в исследованиях В.И.Андреева, Д.Н. Богоявленского, Л.С.Выготского, И.С.Кона, Б.Т.Лихачева, Н.А.Менчинской, И.С.Якиманской и др.

Исследования Н.С.Лейтеса, В.М. Слущкого, К.Тэкэкс, Д.В.Ушакова и других ученых анализируют особенности развития творческих способностей у одаренных детей, в которых творчество представлено как механизм эволюции личности.

Феномен формирования и развития творческих способностей рассматривался

такими философами, как Н.А. Бердяев, В.Гумбольдт, Э.Кассирер, М.К. Мамардашвили, В.Франкл, Э.Фромм, К. Ясперс и др.

В педагогической науке существует целый ряд научных направлений, разрабатывающих проблему формирования творческих способностей, – это развивающее обучение (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин), проблемное обучение (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов), творческая педагогика на основе теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности (Г.С.Альштуллер, И.М.Верткин), теории воспитания интеллектуальной творческой личности ученика (И.П.Иванов, В.А.Сухомлинский), теории воспитания творческих способностей учителя (С.А.Архангельский, М.Ф.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и др.).

Различные аспекты развития творческой активности учащихся исследовались Л.П.Аристовой, Ю.Н.Кулюткиным, П.И.Пидкасистым, И.И.Родак, Г.Н. Сухобской, Т.И.Шамовой, В.С. Шубинским, Г.И.Щукиной и др.

Проблемой творческого саморазвития занимались В.И.Андреев, Д.Н.Васильева, В.Я.Макашов, Ю.Н.Можарова и др.

Анализ научных работ вышеперечисленных ученых позволяет говорить о своевременности и актуальности продолжения исследований в данной области.

В то же время анализ работы учителей начальных классов по развитию творческих способностей учащихся в условиях села свидетельствует о ее несоответствии современным требованиям. Причины могут быть как объективные, так и субъективные. Во-первых, в сельской местности школа до сих пор остается единственным центром как просвещения, так и культурного развития ребенка. Во-вторых, не всегда сельская школа укомплектована педагогическими кадрами соответствующего профиля, способными полноценно выявлять и развивать творческие задатки детей.

С учетом вышеизложенного противоречия нами была составлена Программа

внеурочной деятельности «Уроки развития творческих способностей учащихся начальных классов в условиях села». Согласно Программе развитие творческих способностей учащихся осуществляется по 4 направлениям: лингвистическому, естественно-математическому, художественно-прикладному и музыкально-эстетическому.

Лингвистическое направление предполагает решение языковых задач по русскому и родному языкам, исследование русских и чувашских пословиц и поговорок, знакомство с этапами научного исследования, подготовку детских сочинений, стихов.

Естественно-математическое направление включает решение интеллектуальных, нестандартных задач; знакомство с тайнами природы; осуществление элементарных опытов и наблюдений; подготовку научных сообщений; знакомство с этапами научного исследования; обучение игре в шахматы и шашки.

Художественно-прикладное направление – рисование и лепка различными техниками, конструирование и выполнение поделок из природного материала.

Музыкально-эстетическое направление – это ритмика, народные танцы, основы фольклора, выразительное чтение стихов, драматизация, организация специальных игр для развития творческих способностей детей.

Занятия проходят во внеурочное время с периодичностью 1 раз в неделю по принципу частичного варьирования (по 34 часа во 2-м, 3-м, 4-м классах, итого 102 часа). Они учитывают интересы и склонности детей, предполагают как коллективные, так и индивидуальные формы занятий. С результатами творческих достижений учащиеся выходят на различные конкурсы школьного, районного, республиканского и всероссийского уровня.

Большую помощь в организации этой деятельности должны оказывать родители учащихся. В целях характеристики личнос-

ти творческого ученика специально для родителей нами использовалась анкета С.В. Максимовой «Выявление представлений о творчески одаренных детях» [1, с.25]. Она носила контрольно-разъяснительный характер. Результаты анкетирования, которые обсуждались на собраниях, помогали родителям оказывать целенаправленную помощь своим детям в развитии творческих способностей.

Примерная тематика родительских собраний:

2-й класс.

1. Творческие способности младших школьников.

2. Критерии выявления творческих способностей ребенка.

3. Познавательная творческая активность младших школьников.

4. Система развития творческих способностей школьников.

3-й класс.

1. Развитие художественно-эстетических способностей учащихся.

2. Организация исследовательской деятельности младшего школьника.

3. Развитие музыкально-хореографических способностей учащихся.

4. Развитие литературно-творческих способностей учащихся.

4-й класс.

1. Развитие логики и интуиции младших школьников.

2. Организация проектной деятельности младшего школьника.

3. Развитие актерских способностей учащихся.

4. Анализ творческих достижений учащихся.

Уровни развития творческих способностей учащихся мы измеряли по известным методикам оценки (опросник креативности Дж.Рензулли, анкета для определения способностей ребенка Е.Е.Туник) [2].

Далее кратко о содержании Программы. Лингвистическое и естественно-математическое направления деятельности по развитию творческих способностей уча-

щихся объединяет научно-исследовательский характер заданий, в ходе выполнения которых происходит знакомство с этапами научного исследования. Этот этап творческой деятельности, безусловно, является самым трудным для младших школьников, поэтому остановимся подробнее на особенностях данной работы.

Основной этап исследовательской работы включает следующее: постановку цели и задачи исследования; сбор данных; первичную обработку справочной, научной литературы; фиксацию полученных данных; обсуждение, сравнение результатов работы, наблюдений, опытов; оформление результатов исследования; подготовку иллюстративного материала; выводы и практическую значимость работы.

Результаты исследования оформляются в виде научных работ школьников – доклада, проекта, отчета, презентации. Частично-поисковый и исследовательский уровень познавательной деятельности начинается с написания рефератов – первых научных трудов младших школьников. Сначала учащиеся передают свою мысль с помощью рисунков и схем, комментируя свое творение. Объем и формат рефератов во 2-м классе маленький – половина листа А4. В 3–4-м классах реферат пишется по плану и занимает 2–3 страницы. Обязательно должен быть вывод, указаны научные источники. Темы рефератов самые разные: «Водоем», «Планеты», «Деревья», «Животные леса», «Полезные ископаемые Чувашии», «Птицы нашего края» и т.д.

Развитие исследовательской активности учащихся – это комплексная, целенаправленная работа не только учебного процесса, но и всей воспитательной системы, дополнительного образования учащихся. Задача учителя – помочь в проведении этих исследований, сделать их полезными и безопасными для ребенка и окружающих его людей.

Заключительный этап предусматривает рецензирование доклада; представление доклада перед аудиторией; обсуждение ра-

боты, предложения, советы; корректировку недочетов; выступление на научно-практической конференции (НПК).

В сельской начальной школе, на наш взгляд, научно-исследовательскую работу разумнее вести по исследованию окружающей среды и природы родного края. Эти занятия должны способствовать развитию и накоплению конкретных знаний о разнообразии растительного и животного мира; об условиях обитания отдельных видов растений и животных. Кроме того, раскроют перед младшими школьниками деятельность нашего народа по разумному использованию, охране и приумножению природных богатств и помогут формировать такие качества, как дружба, коллективизм, личная ответственность за общее дело. Виды деятельности учащихся могут быть самые разные: работа с научно-популярной литературой; выращивание и уход за растениями; наблюдение и постановка опытов; охрана зеленых насаждений, птиц; помощь животным, попавшим в беду; создание фотоальбомов, рисунков, презентаций, проектов, наглядных пособий; подготовка научных сообщений.

В практическом плане занятия формируют умения ухаживать за комнатными растениями, животными, наблюдать и фиксировать сезонные изменения в природе. С этой целью учитель организует:

1. Сбор семян и листьев деревьев, кустарников, травянистых растений в учебных целях и для составления композиций, выполнения поделок.

2. Наблюдения за ростом овощных культур. Образование плодов, их созреванием.

3. Ознакомление с внешним видом и названиями наиболее простых по выращиванию и уходу комнатных растений, имеющих в уголке живой природы.

4. Определение толщины снегового покрова на открытых пространствах и в местах, защищенных деревьями и кустарниками.

5. Наблюдение за птицами в природе; изготовление простейших кормушек и др.

Занятия художественно-эстетического цикла, конечно, в большей мере направлены на развитие творчества младших школьников в процессе создания образов, использования различных изобразительных материалов и техник. Они преследуют следующие цели:

1. Осуществлять эстетическое развитие младших школьников средствами изобразительного искусства.

2. Прививать интерес и любовь к изобразительному искусству как средству выражения чувств, отношений, приобщения к миру прекрасного.

3. Развивать воображение детей, поддерживать проявления их фантазии, смелости в изложении собственных замыслов, склонности к избранному виду изобразительной деятельности, выявлять и развивать художественные способности детей.

4. Обучать детей различным приемам преобразования ткани и бумаги посредством нетрадиционных способов.

5. Воспитывать художественный вкус в умении подбирать красивые сочетания цветов.

6. Стимулировать и поощрять желание выполнять задание по-своему, дополняя выразительными деталями.

Художественно-прикладное направление предполагает знакомство с основами ритмики и хореографии, а также с танцевально-песенными традициями русского и чувашского народов.

Ритмика дает учащимся элементарные основы музыкальной грамоты, вырабатывает навыки исполнения движения в определенном ритме и темпе в соответствии с содержанием и структурой музыкального произведения; развивает музыкальную и двигательную память, чувство ритма, музыкальный слух, координацию движений и ориентирование в пространстве.

Классический танец является фундаментом обучения для всего комплекса танцевальных дисциплин. Он развивает физические данные учащихся, формирует необходимые технические навыки, являет-

ся источником высокой исполнительской культуры. В этом его главное образовательное и воспитательное значение.

Цель занятий по фольклору – познакомить учащихся с основными знаниями в области чувашского и русского народного творчества, способствовать воспитанию интереса к народной музыке, его традициям и обрядам.

Для достижения этой цели необходимо:

- ознакомить с историей формирования чувашского этноса, атрибутикой традиционных обрядов, костюма, музыкальным инструментарием; раскрыть связь культур, обычаев и традиций чувашского и русского народов;

- добиться понимания высокой значимости чувашского народного музыкального творчества, определив его место в многонациональной музыкальной культуре народов Российской Федерации;

- раскрыть многогранность музыкального творчества, проявляющегося в многообразии песенных жанров, их вариантов, местных стилей;

- способствовать осознанию учащимся важности музыкального фольклора как основы профессиональной музыки;

- привить у ребят любовь к музыке, народному пению. Научить понимать ее, расширить художественный кругозор, способствовать формированию эстетических вкусов и идеалов.

Разработанная Программа способствовала положительной динамике развития творческих способностей учащихся младших классов в условиях села. Экспериментальная работа показала, что у учащихся меняется отношение к процессу творчес-

тва, к своим возможностям, к творческим достижениям других. Так, в ходе обучения по данной Программе значительно выросли технические, интеллектуальные, художественные способности учащихся, почти у всех детей заметно повысилась познавательнотворческая, исследовательская активность. Свидетельством тому является их активное участие в различных конкурсах, соревнованиях, фестивалях, олимпиадах, например: в Международном конкурсе детских рисунков «Великая Отечественная война 1941–1945 гг. глазами детей», Международном конкурсе по русскому языку «Русский медвежонок», Российском конкурсе исследовательских работ проектов дошкольников и младших школьников», Международном математическом конкурсе-игре «Кенгуру», Всероссийском молодежном предметном чемпионате по математике, Всероссийском игровом конкурсе «КИТ – компьютеры, информатика, технология», Республиканском творческом конкурсе дошкольников и младших школьников «Мир дикой природы» и др., где дети становились дипломантами, лауреатами и победителями.

Литература

1. *Максимова, С.В.* Выявление представлений педагогов о творческом потенциале детей / С.В.Максимова // Управление начальной школой. – 2009. – № 7. – С. 21–25.
2. *Туник, Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е.Туник. – М.: Дидактика Плюс, 2002. – 48 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. ■

УДК 378.1/339.1

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНКУРЕНТНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

С.А. Днепров, А.В. Головкин

Аннотация

В статье ставится дискуссионный вопрос: «Какой должна быть конкурентная работоспособность?». При разграничении трудоспособности и работоспособности определяется сущность понятия «конкурентная работоспособность», затем рассматриваются ее важнейшие составляющие.

Ключевые слова: дефицит квалифицированных кадров; внутриотраслевая и межотраслевая конкурентная борьба за профессиональные кадры; трудоспособность; сущность и структура конкурентной работоспособности.

Abstract

The article brings up the following question for discussion, «What should competitive work capacity be like?». By distinguishing between ability to work and work capacity, we get a chance to take a more profound look at the nature of «competitive work capacity» and to consider its most important components.

Index terms: lack of qualified personnel; intra-and inter-sectoral competition for skilled personnel, ability to work, the nature and structure of competitive work capacity.

На протяжении практически всего XX в. экономика СССР, а затем России развивалась в условиях растущей или стабильной численности трудоспособного населения. Благоприятный период завершился в начале XXI в. В течение многих последующих десятилетий в России, несмотря на меры материальной поддержки роста рождаемости в виде «материнского капитала», численность занятых будет неуклонно сокращаться. Снижение их количества необходимо компенсировать адекватным увеличением качества трудового потенциала – решающим нематериальным фактором повышения конкурентоспособности всей российской экономики, залогом общественного благополучия и безопасности страны.

Сейчас устойчивый экономический рост возможен только при условии повышения эффективности труда за счет улучшения качества рабочей силы, а оно оценивается как неадекватное задачам долгосрочного экономического развития России. Профес-

сионально-квалификационная структура рынка труда деформирована и не совпадает с потребностями экономики. Ухудшается качество профессионального образования, предприятия вынуждены вкладывать значительные средства в переобучение выпускников образовательных учреждений. Дефицит квалифицированных кадров стал реальностью. Внутриотраслевая и межотраслевая конкурентная борьба за профессиональные кадры нарастает, что снижает конкурентоспособность экономики на внутреннем и мировом рынках. Экономика несет большие потери из-за плохого здоровья и преждевременной смертности работников. Эти утраты в предстоящие десятилетия, обостренные «демографическим ударом», создают опасность не только для бизнеса, но и для страны в целом.

Наибольшая угроза создалась кадровому обеспечению индустриальных отраслей экономики, в которых задействована одна из самых многочисленных групп квалифицированных рабочих, занятых на произ-

водстве (16% от общего числа занятых). За предстоящие 20 лет потери (по естественным причинам) занятых этой группы составят 80–90% от сложившейся численности.

В современной России необходимо решить две взаимно противоположные задачи: с одной стороны, в целях модернизации требуется значительно повысить производительность труда во всех отраслях экономики, а с другой – добиться сохранения и укрепления здоровья каждого человека. В связи с усилением удельной нагрузки на работников практически всех отраслей производства соответственно значительно повышаются требования к их биологическому, психическому и социальному здоровью.

Увеличение отдачи от каждого работника не должно приводить к физической, психологической и личностной деградации из-за интенсификации труда. Разрешить это сложное противоречие можно лишь при условии сочетания последних достижений психологии, физиологии и экономики труда с педагогической наукой. В профессиональном образовании необходимо выявить, обосновать и сформировать личностные качества, которые могут и должны быть сформированы практически у каждого человека, способствующие повышению производительности труда и сохраняющие здоровье. Для этого у будущих работников необходимо сформировать работоспособность, под которой понимается *интегративно организованное преодоление утомления в целях длительного сохранения высокой производительности труда на основе сочетания развитых когнитивных, сенсорных, кинестетических способностей и личностных качеств, определяющих востребованность работника на рынке труда и проявляющихся во время непосредственной трудовой деятельности.*

Необходимо различать понятия «трудоспособность» и «работоспособность». Трудоспособность – это медицинская и юридическая трактовка потенциальной возможности человека заниматься общественно полезной деятельностью. Чаще

всего медицинская трактовка используется для характеристики потери или ограничения работоспособности в виде инвалидности или временной утраты способности трудиться. Юридическая трактовка трудоспособности также связана с нарушением права на нее или даже с преступлением, осуждение за которое приводит не только к лишению свободы, но и к лишению права заниматься определенными видами деятельности.

Понятие «трудоспособность» связано с реализацией права человека на труд, а «работоспособность» связана с конкретной возможностью человека трудиться по определенной профессии на данном рабочем месте, т.е. заниматься той или иной деятельностью. В современных условиях важна не работоспособность вообще, а конкретная, конкурентная работоспособность, существенно превышающая соответствующие производственные показатели работников других предприятий отрасли. Для обоснования нового определения сущности понятия «работоспособность» необходимо опираться на первоначальный смысл, который заключается в самой семантике слова «работоспособность». Это – способность трудиться много и хорошо, с большой отдачей [6, с.257]. Однако в современных условиях необходимо трудиться не просто много и хорошо, а существенно лучше конкурентов.

На наш взгляд, сущность конкурентной работоспособности заключается в осмысленной, научно обоснованной распределенности действий во времени, порождающей более существенное повышение интенсивности и эффективности трудовой деятельности по сравнению с другими работниками и предприятиями отрасли при условии полного сохранения биологического, психического и социального здоровья трудящихся. Очевидна актуальность и значимость изучения этого понятия. Мы считаем, что традиционная структура и содержание понятия «работоспособность», которое определялось только как способ-

ность человека сопротивляться утомлению, морально и содержательно устарело и не отвечает современным требованиям [3, с.5].

Важнейшая структурная составляющая конкурентной работоспособности – повышенная функциональная активность организма человека, прежде всего проявляющаяся в двигательной активности [5, с.57]. Она характеризуется различными двигательными процессами, среди которых важнейшую роль играет способность длительное время поддерживать высокий уровень реализации психических функций при выполнении напряженной интеллектуальной (умственной) деятельности. Однако в современных условиях эта деятельность, к сожалению, далеко не всегда сопровождается мышечной активностью. Поэтому из-за интенсивной мыслительной или нервной деятельности в состоянии мышечного покоя происходит «затухание» работоспособности, так или иначе связанной с двигательной активностью. Поэтому для формирования конкурентной работоспособности необходима не только утренняя гимнастика, но и непрерывная разносторонняя общефизическая и профессионально-прикладная двигательная подготовка – это главное условие длительного сохранения физической способности к высокопроизводительному труду. Формирование физической способности зависит от интенсивности применения специально разработанных средств профессионально-прикладной физической подготовки, в которой специфические упражнения выступают важнейшим средством повышения, сохранения и восстановления работоспособности.

Физиологическая структурная составляющая конкурентной работоспособности нацелена на решение двух основных задач. Первая заключается в определении оптимальных характеристик производственного процесса, позволяющих достигать и длительное время сохранять высокую производительность и эффективность труда, что предусматривает разработку соответствую-

ющих мероприятий. Вторая задача связана с предохранением человека от неблагоприятного воздействия негативных факторов, сопровождающих трудовую деятельность. Исходя из этих задач, физиология труда должна обосновать режим труда и отдыха в зависимости от интенсивности, экстенсивности, сложности и значимости конкурентной работоспособности. Она выявляет оптимальные и предельные возможности человека по приему, переработке и выдаче информации (например, наилучшие способы подачи зрительной, слуховой и другой информации), определяет наиболее экономичные и наименее утомляющие виды рабочих движений.

Общеизвестно, что физиология труда определяет, оценивает и прогнозирует функциональное состояние организма человека до, во время и после трудовой деятельности; разрабатывает способы и режимы тренировки и обучения; обосновывает мероприятия по рационализации труда, ведущие к повышению работоспособности человека и сохранению его здоровья. Разработка методик и технологий, позволяющих измерять утомляемость и степень снижения работоспособности, сближает физиологию труда с психологией труда, а изучение воздействий внешней среды на организм – с гигиеной труда, что позволяет рассматривать эти науки как составные части эргономики.

Экономический смысл конкурентной работоспособности заключается в развитии мотивации всемерного повышения трудового потенциала человека, который определяется совокупностью его возможностей для участия и получения результатов в любой общественно полезной деятельности. Требуется гармонизировать рост производительности, эффективности труда и его адекватную оплату, необходимую не только для восстановления утраченной в процессе труда работоспособности, но и для ее постоянного совершенствования. К сожалению, в условиях высокой инфляции работодатель вынужден периодически

повышать заработную плату даже в том случае, когда не происходит роста производительности труда. Поэтому большое значение имеет нормирование и социотехническое обоснование норм выполнения производственных процедур, приемов и операций. Необходимы постоянная разработка и использование более совершенных форм трудовых процессов по достижению заданной производительности труда и непрерывное соотношение их с затратами. Нуждается в совершенствовании комплекс юридических аспектов труда и управления, которые пока не только не направлены на достижение конкурентной работоспособности, но и сдерживают ее рост.

Мы исходим из предположения, что если во время обучения удастся сформировать *учебную работоспособность* у учащихся, то во время трудовой деятельности при соблюдении определенных условий они будут проявлять конкурентную работоспособность. Охарактеризуем структуру работоспособности в нашем понимании.

Во-первых, конкурентную работоспособность отличает максимальное количество действий, которые способен выполнить работник за единицу времени. Поэтому важны *временные показатели* учебной работоспособности, которые характеризуют затраты времени обучающихся на усвоение информации, формирование необходимых понятий, умений, навыков, готовности к принятию решений, выполнению самостоятельно организованных работ. Эти показатели напрямую зависят от эффективности затрат времени педагога на преподавание. Они демонстрируют следующее: насколько рационально осуществлены подготовка и проведение образовательного процесса в разных моделях обучения, достаточно ли основного и дополнительного информационного материала; получены ли ответы на вопросы учащихся по электронной почте; своевременно ли осуществлено рецензирование их работ.

Во-вторых, значимый показатель учебной работоспособности обучающихся от-

ражает *напряженность их учебного труда* (соразмерно с возможностями) при условии сохранения произвольного внимания и хорошего самочувствия. Она зависит от сложности действий: анализа, синтеза, сравнения, классификации, которые должен выполнить обучающийся в рамках определенного занятия. На его деятельность оказывают определяющее воздействие интенсивные показатели работоспособности педагога, которые зависят от вовлеченности информационных и коммуникационных технологий в повышение производительности труда педагога при условии сохранения благоприятного физиологического, эмоционального и душевного состояния.

В-третьих, важную роль играют показатели мотивационной устойчивости учебной деятельности обучающихся, свидетельствующие о наличии или отсутствии *добровольности участия* в учебной деятельности. Нередко отсутствие мотивации к учению успешно маскируется за счет слома сопротивления влиянию или даже воздействию экстенсивных методов и средств познавательной деятельности на учение. Создается видимость потребности в получении знаний, наличии интереса к процессу и результатам обучения. У таких обучающихся никакой реальной заинтересованности в овладении конкурентной работоспособностью нет. На формирование добровольности участия в обучении прямое воздействие оказывает *мотивационная устойчивость трудовой деятельности педагога*. От нее зависит степень удовлетворенности обучающихся процессом и результатами учебного труда, заинтересованность в выполнении поставленной задачи и интерес к результатам работы. Формируется осознание того, что данная учебная деятельность впоследствии приведет к успешной адаптации в конкурентных производственных отношениях.

Рациональность использования современных концепций обучения, педагогических технологий, средств информационных и коммуникационных технологий в совместной деятельности педагога и обучающихся

характеризует их стремление к *поиску способов достижения целей обучения*, отвечающих задачам формирования конкурентной работоспособности, к *разностороннему информационному обеспечению образовательного процесса*, также являющемуся показателем учебной работоспособности.

Исходя из структуры учебной работоспособности, мы можем утверждать, что конкурентная работоспособность образуется взаимодействием когнитивного, сенсорного, кинестетического компонентов, связывающим воедино значимые физические способности и качества личности.

На основании анализа содержания технических профессий (квалификационных требований) и отбора наиболее профессионально значимых качеств следует выявить содержание структурных компонентов конкурентной работоспособности. В процессе анализа когнитивного компонента работоспособности предстоит ответить на вопрос: *какие когнитивные способности связаны с работоспособностью?* Среди них в первую очередь выделяется непрерывный поиск наиболее эффективных видов деятельности. Для его развития необходимо шире внедрять проблемное и эвристическое обучение. Среди других составляющих когнитивного компонента важную роль играет постоянное овладение профессиональными знаниями, умениями и сформированными на их основе навыками, которые совместно должны образовать синхронную готовность к деятельности, характеризующейся гибким оперативным мышлением [4, с.137].

В развитом виде когнитивный компонент конкурентной работоспособности, с одной стороны, обеспечит длительную активную деятельность с высокой производительностью труда, направленную не только на предмет труда, но и на позитивное преобразование себя как субъекта труда и непрерывного образования, с другой – значительную экономию усилий, при которой любое действие совершается по заранее намеченному плану, что позволяет из-

бежать досадных ошибок, отбрасывающих к исходной позиции.

Основными методами формирования когнитивного компонента работоспособности являются упражнения, тренировки, сложные ситуативные задания. Особенно продуктивно быстрое и в то же время правильное разрешение какой-либо сложной ситуации, возникающей в ходе учебного познания или практической деятельности, имеют так называемые кейс-стади. Однако до сих пор профессиональное образование осуществляется в основном объяснительно-иллюстративным методом. Если он будет дополнен самостоятельной поисковой деятельностью студентов, тогда у них не только сформируются глубокие прочные знания, но и разовьется мышление, творческие способности – необходимые составляющие когнитивного компонента конкурентной работоспособности. Почему же проблемное обучение, без которого невозможно формирование творческих способностей студентов, внедряется в практику слишком медленно? Главная причина в том, что еще не разработаны частные методики проблемного обучения в профессиональном образовании и недостаточно описаны организация и содержание проблемного урока производственного обучения, который является пока индивидуальным творчеством педагога, имеющего хорошую дидактическую подготовку. Суть предлагаемой поисковой деятельности заключается в следующем:

- сравнить различные виды учебной информации;
- сделать выбор наиболее значимой учебной информации;
- на ее основе сформулировать цель в единстве всех ее компонентов (целевой объект, целевой предмет, целевое действие);
- принять решение о возможности или невозможности достижения цели.

Такой же мыслительный путь проделывает и студент, когда стремится предвидеть результаты своей учебной деятельности.

Функции педагога состоят в том, чтобы научить студентов процедурам целеполагания, изучить и знать цели каждого из них, способствовать реализации их целей. Совпадение, взаимодействие целей педагога и студента – одно из важнейших условий успеха педагогического процесса в развитии его участников.

В основе целеполагания всегда лежит стремление к удовлетворению потребностей и овладению ценностями. Человек не может жить без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы. В целеполагании немалую роль играют личные качества, такие как целеустремленность, упорство, воспитанность, терпимость, умение прислушиваться к другому человеку. Они очень важны для формирования конкурентной работоспособности. Целеустремленность помогает в достижении цели, упорство – в создании информационного обеспечения, высокие моральные качества – в соблюдении нравственных принципов в процессе достижения цели, а терпимость – это залог того, что будет осуществляться взаимодействие разных участников процесса, педагога и обучаемого. Как эти качества сформировать?

Студент становится субъектом педагогического взаимодействия отношений, в случае если обладает правом на постановку и достижение целей и задач, которые существуют параллельно с рекомендуемыми педагогом целями. Разрабатываемые цели обучения должны быть достижимы каждым студентом, чтобы знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, соответствовали требованиям квалификационной характеристики данной профессии. Особо важная функция педагога состоит в том, чтобы научить каждого студента процедурам целеполагания, т.е. навыкам изучения и познания цели каждого этапа своей деятельности.

Совпадение, взаимодействие и взаимодополнение целей совместной деятельности педагога и студента – одно из важнейших условий формирования личностного ком-

понента конкурентной работоспособности, в котором немалую роль играют вышеперечисленные личные качества – упорство, воспитанность, терпимость, умение прислушиваться к другому человеку.

К сенсорному компоненту конкурентной работоспособности в первую очередь относится острота зрения, т.е. возможность длительное время сохранять способность к наиболее полному и точному визуальному восприятию информации из окружающего мира. Точный глазомер на основе ориентации в пространстве с правильным определением точки расположения также способен значительно сократить производительные затраты времени, средств и сил в процессе производства. Сокращением усилий на передвижение предметов и себя в пространстве работник повышает свою работоспособность и придает ей конкурентный характер.

Все предметы, которые видит человеческий глаз, имеют ту или иную окраску. Правильное цветоощущение активно влияет на общефизиологическое состояние организма и точность действий. Правильное цветоощущение также является свойством зрения, повышающим работоспособность. Поэтому имеет большое значение соответствующее цветовое оформление всего, что окружает человека на работе и в быту. Цветоощущение воздействует на распределение, переключение и концентрацию внимания – способность быстро переключать внимание с одного предмета на другой, – которая, в свою очередь, влияет на быстроту реакции – способность быстро (мгновенно) реагировать на изменяющуюся ситуацию. Ее активно развивают упражнения, тренировки, задания, практические и мыслительные тренировки.

Общеизвестно, что до 80% факторов утомления так или иначе связаны с усталостью глаз. Особенно быстро устают люди с ослабленным зрением, так как они во время трудовой деятельности вынуждены постоянно напрягаться, чтобы компенсировать потерю зрения. Поэтому они нуждаются в

точной корректировке и восстановлении зрения для повышения работоспособности и доведения ее до конкурентного уровня.

Не менее важными, чем зрительные, являются слуховые ощущения, ощущения равновесия, кожные и суставно-мышечные ощущения. Так, водитель любого транспортного средства во время работы должен уметь определять местонахождение звука, его характер и силу. Качество слухового ощущения характеризуется несколькими показателями. Первый показатель – это острота слуха. Нормальные пороги различимости слуховых ощущений (способность различать тихую речь с расстояния 6 м, а разговорную речь – с 20 м) позволяют, например, водителю выделять из шумового фона звуки, сигнализирующие об опасности, различать по характеру шума двигателя и других агрегатов автомобиля их неисправности. Для этого важна локализация звуков – способность правильно определять направление, место, откуда исходит звук.

Ощущение равновесия, изменяющегося из-за скорости и направления движения, тоже воспринимается органом ощущения (вестибулярным аппаратом), который сигнализирует человеку о положении его тела в пространстве. Такие ощущения возникают при торможении, разгоне, заносе и поворотах автомобиля. Тренированный вестибулярный аппарат также способствует повышению работоспособности, как и кожные, и суставно-мышечные ощущения. Так, например, водителю постоянно приходится манипулировать рычагами управления. Усилие, прилагаемое к органам управления, должно соответствовать предполагаемому маневру. В зависимости от скорости и расстояния до намеченного места остановки должно быть выбрано соответствующее усилие нажатия на тормозную педаль.

Как развивать и формировать сенсорные способности на занятиях? Они так или иначе связаны с произвольным вниманием, которое характеризуется осознан-

ностью в распределении и переключении внимания. Для овладения конкурентной работоспособностью надо стать хозяином своего внимания, уметь произвольно сосредоточивать его в любой момент и на любом предмете, бороться с отвлекающими раздражителями, приучать себя работать в неблагоприятных условиях, никогда не работать невнимательно. Следует хорошо знать особенности своего произвольного внимания, его сильные и слабые стороны, чтобы в процессе профессионального отбора пройти все тесты, нацеленные на выявление у претендентов на соответствующие должности особенностей внимания, памяти, эмоциональной реакции, умений быстро, логически мыслить и определенных черт характера.

Методика исследования внимания, разработанная Б. Бурдоном и неоднократно модифицировавшаяся различными авторами [1], позволяет не только изучать устойчивость внимания, но и совершенствовать внимание при длительной однообразной работе, снижать степень утомляемости внимания в процессе работы, влияние помех, делать преимущественную установку на скорость или тщательность в работе.

К кинестетическому компоненту конкурентной работоспособности относятся физическая сила, быстрота реакции, скоординированность внимания и двигательных действий, физическая выносливость – способность сохранять темп деятельности при любой физической нагрузке. В биомеханике формирование силы и выносливости практически взаимоисключающи, но в любой производственной деятельности (даже за письменным столом!) значительная сила мышц кистей рук, спины и ног способствует выносливости, так как позволяет человеку длительное время совершать напряженные двигательные действия без особой усталости. В процессе физического труда человеку требуется в течение долгого времени напрягать мышцы рук, поясницы и ног, а работнику умственного труда сидя

и стоя приходится постоянно напрягать мышцы спины.

Необходимость длительное время сохранять нужное положение тела в пространстве также является важной кинестетической задачей для формирования конкурентной работоспособности, которую необходимо решить: сохранение статичной позы требует не меньших усилий, чем двигательная активность.

Для развития кинестетических способностей в профессиональном образовании необходимо использовать комплексные физкультурные занятия, сочетающие статические и динамические упражнения. Велика роль спортивных соревнований. Именно они формируют и закрепляют агонистические качества – волю к победе, самоотверженность, решимость во что бы то ни стало добиваться положительного результата в деятельности, стремление к лидерству в сочетании с умением работать в коллективе, аккуратность, деловитость, организованность, инициативность и предприимчивость, которые относятся к *личностному компоненту конкурентной работоспособности*. Их формирование инверсионно зависит от уровня развития внимания, памяти, мышления, эмоций, воли, способностей и темперамента, но ни в коем случае не сводится к ним.

Основные структурные личностные компоненты (способность адекватно реагировать на действия окружающих, стремление к постоянному волевому усилию, направленному на сохранение ускоренного темпа работы, несмотря на физическую усталость и эмоциональную нагрузку, нравственная корректность во взаимоотношениях с людьми, аккуратность – внешняя опрятность и сохранение рабочего места в чистоте) тоже способствуют конкурентной работоспособности. Их активно развивает аутотренинг по поддержанию положительных эмоций, постоянный и полипараметрический самоконтроль.

Таким образом, на длительное поддерживаемую результативность деятельности

влияет следующая совокупность факторов:

- когнитивные характеристики: адекватность психического отражения действительности в процессе человеческой деятельности;

- физиологические параметры: здоровье, двигательная способность к реализации различных функций и действий; создание и использование систем «человек–машина» на основе психологии человека и эстетики систем;

- социально-личностные факторы: гармоничное взаимодействие людей в производственных коллективах; результативность и эффективность решения комплекса проблем по защите человека от вредоносных воздействий опасного труда – температурного, химического, физического, ядерного, плазменного и других воздействий в процессе трудовой деятельности.

Все вышеуказанные факторы интегрируются в педагогическом смысле понятия «конкурентная работоспособность» как особой компетенции, которую предстоит сформировать практически у каждого будущего работника. Для того чтобы определить критерии оценки качества сформированной компетенции, т.е. уровня обученности, воспитанности и развитости, стоит обратиться к понятию «качество знаний», не забывая, конечно же, что только знаниями компетенции не ограничиваются: очень важна степень сформированности интеллектуальных умений критического мышления. Именно они оказывают определяющее воздействие на характеристики, которые следует рассматривать в качестве критериев оценки качества полученных знаний: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность и др.

Разрозненное, противоречивое и навязанное обучающимся профессиональное образование пока не приводит к появлению конкурентной работоспособности. Необхо-

димо постоянно добиваться, чтобы каждый студент был заинтересован в реализации поставленной перед собой цели – стать опытным специалистом, имеющим высокую рыночную ценность, стать мобильным работником, способным изменять профессиональную деятельность в соответствии с потребностями развития производства, общества, личных интересов; быть самостоятельным специалистом, способным решать возникающие в ходе профессиональной деятельности проблемы, любящим свою профессию, творчески относящимся к выполняемой работе, обладающим глубоким чувством ответственности и профессиональной этики.

Всего этого можно достигнуть путем использования в обучении инновационных педагогических технологий, позволяющих реализовать индивидуальный подход к обучению, развить интерес к получению прочных умений и навыков, активизировать познавательную деятельность студентов, развить способность самостоятельно анализировать, синтезировать, прогнозировать развитие любой ситуации и на основе всего этого, двигаясь постоянно от простого к сложному, получить начальный

опыт по выбранной профессии, необходимый для выработки конкурентной работоспособности.

Литература

1. Айзенк, Г. Проверьте свои способности / Г. Айзенк. – М., 1972.
2. Головкин, А.В. Проектирование педагогической технологии обучения учебной дисциплины «Устройство автомобиля»: пед. проект / А.В. Головкин. – Екатеринбург, 1995. – 155 с.
3. Головкин, А.В. Формирование работоспособности автослесарей в процессе начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Головкин. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
4. Днепров, С.А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию / С.А. Днепров, Р.А. Валиев // Образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 124–138.
5. Днепров, С.А. Развитие двигательной активности как основа сохранения коренных малочисленных народов Севера Западной Сибири: педагогическое наследие / С.А. Днепров, В.П. Красильников // Образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 54–63.
6. Шведова, Н.Ю. Русский семантический словарь / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2003. – Т. 3.

УДК 374.33

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Т.Н. Гущина

Аннотация

Статья раскрывает основные аспекты содержания разработанной автором технологии социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшекласника в дополнительном образовании детей. Основное внимание акцентировано на субъектной включенности самого обучающегося в сопроводительные процессы.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, субъектность, дополнительное образование детей, технология, субъектно-субъектное взаимодействие, рефлексивный механизм, выбор, проблема, тьютор.

Abstract

The article reflects on the main aspects of the technology of socio-pedagogical support to a senior pupil's personal subject development in additional education, as devised by the author. Close attention is focused on an active subject role of a student in the process of providing support for him/her.

Index terms: socio-pedagogical maintenance, subjectivity, additional education of children, technique, subject-subject interaction, reflective mechanism, choice, problem, tutor.

Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности старшекласника в дополнительном образовании детей основывается на трех общих принципах педагогической деятельности: любить детей, очеловечивать среду, в которой они живут, проживать в ребенке свое детство [1]. В связи с этим предназначение технологии социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшекласника в дополнительном образовании детей заключается в создании оптимальных организационно-педагогических условий для реализации потребности обучающегося быть самим собой, для проявления и развития его субъектности как системной возможности стать хозяином своей судьбы, первопричиной собственных действий и бытия в мире. Поскольку именно субъектность несет в себе «интегративную функцию, олицетворяя собой самость, целостность человека как деятеля» [5, с. 32], главной целью данной технологии является создание условий для перехода социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшекласника в

самосопровождение; введение обучающегося в режим саморазвития субъектности, поддержание и стимуляция этого режима, формирование веры молодого человека в себя, снабжение инструментарием развития субъектности.

При этом под социально-педагогическим сопровождением мы подразумеваем целенаправленное и целесообразное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого по созданию социально-педагогических условий для оптимального разрешения проблемы самим обучающимся.

Субъектно-субъектное *взаимодействие* молодого человека с педагогом, как правило, происходит по поводу непростого выбора, выхода из трудной ситуации, решения актуальной для обучающегося проблемы, преодоления обиды. В результате такого системного *взаимодействия* обучающийся осваивает способы самостоятельно и эффективно разрешать проблемы, которые возникли у него в ходе освоения содержания образования и в процессе общения в детском коллективе. И здесь очень важно для молодого человека позволить ему са-

тому справиться с проблемой и реализовать индивидуальную программу развития субъектности. Индивидуальная программа развития субъектности старшеклассника (в виде портфолио, карты личностного роста, индивидуального плана развития, индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной дополнительной образовательной программы и др.) является системообразующим основанием рассматриваемой технологии, разрабатывается и реализуется самим обучающимся при возможном сопровождении или поддержке педагога.

Таким образом, в формате данной технологии педагог может посодействовать старшекласснику, который по природе активен, овладевать собственной активностью. Сопровождающий может помочь обучающемуся из области переживания выйти в область сознания, используя как механизм рефлексю; от констатации и переживания нежелательных фактов перейти к пониманию порождающих их причин, используя как механизм анализ; перейти из состояния управляемого – в самоуправляемое, используя как механизм договор с сопровождаемым о совместной деятель-

ности. Для этого необходимо, с одной стороны, поддерживать активность и любознательность ребенка, а с другой – развивать его рефлексивные способности, что помогает обучающемуся самому переводить активность в субъектность.

Технология реализуется на основе единой стратегии – *тьюторства*. Тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс развития субъектности обучающегося, осуществляющая поддержку педагогом-тьютором разработки и реализации индивидуальных проектов развития обучающихся.

Мы разработали содержание технологии, которое отражает в соответствии с определенной нами структурой социально-педагогического сопровождения три современные тенденции – *интеграции, рефлексии и идентификации*, оптимизирующие процессы взаимодействия в формате сопровождения (табл. 1).

Особенности рассматриваемого сопровождения отражают специфику среды дополнительного образования детей:

– субъекты взаимодействуют друг с другом на учебных занятиях, во время самостоятельной работы, на досуговых

Таблица 1

Тенденции сопровождения

Группа тенденций	Краткая характеристика
<i>Тенденции интеграции</i>	Расширение образовательной среды, достижение целостности субъектности за счет интеграции ее ключевых компонентов: активности, рефлексивности, осознанности ценностных ориентаций; расширение взаимодействия, круга референтов; динамика: от педагогических целей воспитания к комплексным социально-педагогическим целям; от простых методик к методикам и технологиям интеграции; от результатов обучения и воспитания к комплексным социально-педагогическим результатам; от функциональной структуры к структуре с вариативными гибкими элементами
<i>Тенденции идентификации</i>	Три уровня процесса идентификации: эмоциональный – как способность сопереживания, включенности в среду, осознания ее значимости; ценностно-мировоззренческий – проявление толерантности, уважительного отношения к позиции и мнению другого; поведенческий – как воспроизводство собственной индивидуальности в процессе осуществления различных видов развивающей деятельности; идентификация с определенной профессиональной субкультурой
<i>Тенденции рефлексии</i>	Ведущность рефлексивных средств, форм и методов развития субъектности в рефлексивной образовательной среде дополнительного образования детей

мероприятиях; в результате формируется групповой совокупный субъект, влияющий на становление субъектности каждого старшеклассника;

– субъектно-субъектное диалоговое взаимодействие форм взаимоотношений «обучающийся-обучающийся» и «обучающийся-тьютор»;

– насыщенность среды событиями, значимыми для старшеклассника;

– возможность перевода ситуаций повседневности в ситуации событийности, обеспечивающие оптимальное развитие субъектности старшеклассника;

– возможность обеспечения соответствия сопровождения субъектной доминанте старшеклассника;

– возможность индивидуализации социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника на основе тьюторства;

– приоритет рефлексивных средств, форм и методов в развитии субъектности старшеклассника.

В связи с этим содержание социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей связано с индивидуальной маршрутизацией старшеклассников, осуществлением процессов разработки и реализации индивидуальной программы развития субъектности; с моделированием проблемных ситуаций, решением образовательных задач, продуцированием ситуаций диалога, обеспечивающих проявление, развитие и саморазвитие субъектности обучающихся; с особенностями его осуществления в условиях повседневности и событийности дополнительного образования детей. Так, в технологии выделены условия перевода повседневности в событийность: прагматическая направленность – в область личных интересов обучающихся; возможность переноса компетенций из одной сферы в другую; включенность старшеклассников в социально одобряемую деятельность; помещение в образовательную среду элемен-

тов молодежных субкультур; событийное построение дополнительной образовательной программы; предоставление социальных проб, смены ролей; использование стимулов активности и рефлексии; эмоциональность и яркость изложения сути проблемы, процесса и др. Рассматриваются методы создания ситуации эмоционального переживания как основы для перевода повседневности в событийность.

Основой процесса развития субъектности является *ситуация выбора*, поэтому велико значение сопровождения старшеклассника в *ситуациях выбора*, когда обучающийся должен осознанно принимать решение. Технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника обусловлена общей логикой организации совместной деятельности субъектов сопровождения и закладывается в структуру: *осознание – поиск вариантов – выбор – реализация – анализ и рефлексия – преобразование – коррекция* (и далее – по спирали).

К социально-педагогическим механизмам данной технологии мы относим:

– *рефлексию* (технология культивирует рефлексию в ее наиболее целостных формах, с учетом роли групповой рефлексии и необходимости сбалансированности всех типов рефлексии), *идентификацию* и *интеграцию* как ключевые механизмы взаимодействия субъектов сопровождения;

– *коммуникацию* как межличностный механизм, который функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него Другими;

– *понимание* как универсальный способ освоения мира человеком «здесь-и-теперь»;

– *взаимопонимание* между субъектами сопровождения;

– *принятие* исполняемых по отношению друг к другу ролей.

В процессе работы под нашим научным руководством региональной экспериментальной площадки «Развитие социальной активности старшеклассника» и федераль-

ных экспериментальных площадок Учреждения РАО «Институт семьи и воспитания» по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей» мы апробировали данную технологию, выделив в ней десять технологических этапов (табл. 2).

Таблица 2

Этапы технологии

№	Этап	Содержание этапа
1	<i>Этап осознания необходимости социально-педагогического сопровождения и определения его целей</i>	Создание условий для осмысления субъектами сопровождения его ценностей, смыслов, целей и задач; создание комфортной обстановки для взаимодействия; знакомство (продолжение знакомства) старшекласников с теоретическими аспектами сопровождения развития субъектности, понятиями и закономерностями в данном формате; осознание целей развития субъектности, возможностей и ограничений данного вида сопровождения; обеспечивается регулярное самонаблюдение и объективная самооценка
2	<i>Диагностический</i>	Изучаются запросы субъектов сопровождения, желания и интересы детей, возможности педагогов; определяются наличные уровни развития субъектности старшекласника и социально-педагогического сопровождения развития его субъектности, возможности образовательной среды. Происходит обнаружение проблем старшекласника, осознание им их значимости и желания их разрешить
3	<i>Конвенциональный</i>	Субъекты сопровождения договариваются об условиях сопровождения, его границах и формах
4	<i>Проблематизации</i>	Обнаружение и актуализация предмета сопровождения (проблема, трудность, обида) ребенка; выявление причины возникновения проблемы; обнаружение противоречия, формулировка проблемы; проведение необходимых диагностических исследований
5	<i>Мотивационный</i>	Актуализация предстоящей деятельности по решению проблемы, уточнение её цели и предполагаемого конечного результата, формирование представлений об участии каждого в достижении желаемого результата в связи с индивидуальными интересами и притязаниями
6	<i>Поисково-вариативный</i>	Осуществление поиска вариантов решения проблемы и определение степени участия тьютора в этом процессе; отбор социально-педагогических средств и способов решения поставленных задач
7	<i>Проективный</i>	Включение старшекласников в проектную деятельность по разрешению проблемы (трудности, задачи)
8	<i>Практической деятельности</i>	Совершение совместно с детьми реальных или виртуальных действий по педагогическому сопровождению обучающихся, которые приводят ребенка к решению проблемы; организация условий для осознания старшекласником собственной проблемной ситуации и содействие ребенку в ее преодолении; разработка соответствующего, необходимого для решения проблемы методического обеспечения; совершенствование материальной базы образовательного учреждения
9	<i>Аналитико-рефлексивный</i>	Анализ, рефлексия и оценка достигнутого в решении проблемы; прогноз возможности появления новых трудностей и путей их преодоления
10	<i>Коррекционный</i>	Уточнение, корректировка, изменение, пересмотр групповых и индивидуальных программ развития субъектности старшекласников в формате сопровождения развития их субъектности; подбор и применение методов и форм коррекционной деятельности

Поскольку истинной средой обитания личности является не физическая реальность и не социальная среда, а лишь те их фрагменты, которые отражены в сознании человека и на которых основывается его поведение (К.Левин), мы ввели в технологию понятие «субъектная доминанта», трактуемое нами как то, что в субъекте определяет, обуславливает актуализированное внутреннее состояние, характеризующее направленность его на достижение определенных целей. «Субъектная доминанта» – направленность актуального состояния обучающегося на развитие субъектности в доминантно предпочитаемом им виде деятельности, как правило, в дополнительном образовании детей – это самопознание, общение или предметная профилейная деятельность.

В свою очередь, социально-педагогическое сопровождение выстраивается

тьютором с учетом субъектной доминанты обучающегося (табл. 3).

К сожалению, в дополнительном образовании детей существует и ряд причин, которые мешают социально-педагогическому сопровождению развития субъектности быть технологичным.

На наш взгляд, одна из таких причин, ограничивающих системность данной технологии сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей, заключается в отсутствии тьюторской позиции педагога. И тому есть много объяснений. Основные из них можно проиллюстрировать ответами трехсот педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49% анкетированных видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 30% – в недостатке времени и сил для создания системы сопровожде-

Таблица 3

Действия тьютора с учетом субъектной доминанты обучающегося

Доминанта на предметную деятельность	Доминанта на общение	Доминанта на самосознание
<ul style="list-style-type: none"> • Помогает ребенку определить, выделить и осознать то, что в предметной деятельности значимо для решения его проблемы. • Предоставляет обучающимся возможность попробовать себя в различных сферах предметной деятельности, осуществить «допрофессиональные пробы». • Поддерживает, поощряет проявление особых способностей у ребенка, дает возможность проявить их в различных ситуациях предметной деятельности. • Создает ситуации для свободного выбора предметной деятельности. • Постоянно формирует у обучающихся мнение о том, что нет неспособных людей, нужно стремиться открыть в себе эти способности. • Проявляет уверенность в положительных достижениях ребенка, создает ситуации успеха. • Обеспечивает системность предметной деятельности обучающегося и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Помогает ребенку определить и осознать то, что в общении значимо для решения его проблемы. • Создает «поле общения». • Поддерживает, поощряет проявление коммуникативных способностей, дает возможность проявить их в ситуациях общения. • Создает ситуации свободного общения и диалогового взаимодействия. • Одобряет проявления нестандартности, оригинальности мышления при обсуждении спорных вопросов, проблем. • Использует средства диалоговой педагогики; содействует созданию комфортной обстановки для общения и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Помогает ребенку определить, выделить и осознать то, что в нем самом значимо для решения его проблемы. • Показывает значимость способностей ребенка для него и других людей. • Помогает обучающемуся осознать свои особые способности, найти сферу их применения и развития. • Поддерживает и поощряет стремление обучающегося к самопознанию, рефлексии, самосовершенствованию. • Создает ситуации для самоанализа и рефлексии. • Организуя различные виды рефлексии, предоставляет обучающимся возможность осмыслить свою позицию, роль, проявляемые качества и др.

ния; 16% – в материальной незаинтересованности; 12% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 11% – в слабой связи науки и практики, а 10% респондентов мешает недостаток субъектности у себя...

Кроме того, выработка субъектной позиции обучающегося предполагает использование педагогом активных методов и современных техник социально-педагогического сопровождения. Как показало проведенное нами исследование, соответственно 54 и 35% респондентов отмечают, что у них недостаточно знаний и умений в данной области; большинство не ориентируется в функциях социально-педагогического сопровождения.

Возможный путь решения обозначенных выше проблем – выстраивание социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в образовательной среде дополнительного образования детей на основе рефлексивно-средового подхода. Опираясь на рефлексивно-средовой подход, разрабатываемый в научной школе М.И. Рожкова, мы исследуем педагогическую деятельность «по оптимизации отношений всех компонентов среды» [6, с.48]. Данный подход предполагает выявление факторов взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов и среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [6, с.48] за счет использования рефлексивных механизмов. Прежде всего к таким рефлексивным механизмам мы в формате работы наших экспериментальных площадок относим портфолио «Развитие социальной активности старшеклассника», разработанный старшеклассниками и тьюторами в ходе эксперимента, и наши авторские тренинги «Да здравствует субъект!» [3] и «Я и мои ценности» [4]. С портфолио работали все старшеклассники экспериментальных групп, они же были активными участниками тренингов (один тренинг по выбору старшеклассника). При таком под-

ходе даже в рамках групповой работы удастся индивидуализировать деятельность педагога по сопровождению становления и развития субъектности обучающихся, когда тьютор подбирает каждому свою роль и место, находит специфику участия ребенка в конкретном деле детского объединения, использует рефлексивные методики.

При рефлексивно-средовом подходе данная технология выступает как значимый педагогический ресурс, формирующий субъектность обучающегося. Кроме того, рассматриваемая технология удерживает молодого человека в образовательном пространстве, потому что педагог готов понимать его проблему, совместно с ребенком находить достойный выход из сложившейся проблемной ситуации. Таким образом, тьютор защищает обучающегося от обстоятельств, которым тот в данный период без сопровождения противостоять не может. Вместе с тем мы не противопоставляем социально-педагогическое сопровождение развития субъектности старшеклассника развитию и саморазвитию субъекта. Это две диалектически взаимосвязанные стороны одного бинарного процесса, ибо взаимоотношения человека разворачиваются в «многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем» [2, с.4].

Технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей связана и с созданием системы условий для развития субъектности молодого человека. При этом необходимым минимумом являются уважение и неравнодушие к старшекласснику и проблемам его развития, признание за молодым человеком способности направлять собственное развитие, право обучающегося совершать выбор относительно собственных целей и предложенных средств, согласие ребенка на помощь и поддержку; приоритет самого ребенка в решении собственных проблем; совместность, сотрудничество, содействие; соблюдение принципа конфиденциальности; доброжелательность; защита «прав и

интересов ребенка на всем пространстве его жизни» [8, с.141].

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 1990. – 42 с.

2. Андреев, В.И. Педагогические законы многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 1(7). – С. 3–8.

3. Гуцина, Т.Н. Развитие субъектности старшеклассника: опыт исследования в системе дополнительного образования детей / Т.Н. Гуцина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 160 с.

4. Гуцина, Т.Н. Я и мои ценности... Тренинговые занятия для развития социальных навыков

у старшеклассников / Т.Н. Гуцина. – М.: АРКТИ, 2008. – 128 с.

5. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

6. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

7. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.

8. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой / Н.Л. Селиванова. – 2-е изд., доп. – М., 2010. – 306 с. ■

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ШКОЛ

Н.В. Кривощёкова

Аннотация

В статье обосновываются системообразующие научные подходы исследования становления и развития педагогических научных школ; уточнены принципиально важные для данного исследования свойства, единицы анализа, критерии исследования педагогических научных школ.

Ключевые слова: педагогические научные школы, культурологический подход, аксиологический подход, цивилизационный подход, системный подход, полисистемный подход, синергетический подход, дисциплинарный подход.

Abstract

The article takes a look at systemic scientific approaches to studying the formation and development of pedagogical schools of thought, refines our understanding of essential properties of such research, of analysis units, and of the criteria for researching schools of pedagogical schools.

Index terms: schools of pedagogical thought, cultural studies approach, value-based approach, civilizational approach, systemic approach, polysystemic approach, synergetical approach, disciplinary approach.

Педагогические научные школы характеризуется как устойчивые научные и социальные институты, определяющие активное развитие и функционирование образовательно-воспитательных моделей, инноваций, обеспечивающих опережающее развитие педагогической науки.

Современная отечественная педагогика признает, что методологический подход не просто задает модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий в педагогике, а выступает своеобразным научно обоснованным аксиоматическим канонем целостного ана-

лиза и представления ее объекта, определяет угол взгляда на логику и этапы его развития, регламентирует отбор и интерпретацию фактологического материала, закладывает аксиологические параметры оценки изучаемых педагогических явлений и т.д. Методологический подход определяет принципиальную методологическую ориентацию исследования, с точки зрения которой рассматривается педагогическая научная школа как объект нашего изучения.

В последние десятилетия в ходе исторических, историко-педагогических исследований разработаны новые, весьма эффективные подходы, среди которых культурологический, аксиологический, цивилизационный, системный, полисистемный, синергетический, дисциплинарный и др.

Научная педагогическая школа как интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, объединенных процессом познания и процессом передачи знаний [4, с.153; 7, с.86], неразрывно связана с понятием культуры. Цели познания и передачи знаний совпадают с культурными ценностями, к которым должен быть приобщен исследователь.

Последнее с точки зрения историко-педагогических исследований означает, что научно-исследовательская деятельность должна изучаться на общекультурном фоне, на основе интеграции педагогической науки и культуры. Человек постигает культуру в процессе познания, приобретения нового знания, и только так осуществляется воспроизводство культуры. По мнению В.И. Беляева, культурологический подход – один из важнейших в историко-педагогических исследованиях.

Опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, культурологический подход открывает путь для рассмотрения явлений в их исторической ретроспективе, помогает выявлять связи изучаемых явлений с настоящим и будущим и таким образом осуществлять прогностическую функ-

цию исследования. Это поднимает уровень объективности полученных данных, ибо собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик, на широком фоне культурной жизни позволяет выявить и проследить тенденции в развитии его ценностных ориентиров.

Другим важным направлением в современных историко-педагогических исследованиях является аксиологическое. С точки зрения аксиологии культура – это, с одной стороны, процесс нахождения, создания и обретения ценностей, а с другой – результат в виде совокупности полученных ранее ценностей. Идеалы и ценности, выраженные в виде целей и задач образования, реализуются в ходе научно-исследовательского процесса. Степень глубины этой реализации может быть оценена в ходе историко-педагогических исследований. Ценностный подход помогает рассматривать проблемы становления и развития педагогических научных школ с позиций гуманизации научно-исследовательского процесса.

Ценностный подход лежит в основе построения различных философских систем. Общечеловеческие ценности возникают в ходе формирования и удовлетворения потребностей человека. При этом между субъектом и объективными условиями обнаруживаются противоречия, разрешая которые ученый-исследователь обеспечивает самодвижение и саморазвитие.

Цивилизационный подход (К.Н. Леонтьев, Н.Я. Данилевский, О.А. Шпенглер, А.Д. Тойнби) являет собой новый уровень в разработке проблемы интеграции научного знания в исследовании историко-педагогического процесса. Он позволяет осуществить переход от всеобщего через общее и особенное к единичному и обратно, что способствует строго научной классификации и типологизации педагогических явлений и систем, нахождению общих точек развития всемирно-исторического процесса.

Педагогические научные школы рассматриваются нами как подсистема сис-

темы образования России, повторяющая в процессе своего генезиса и развития общие тенденции и ориентиры всей системы и в то же время обладающая в силу своей специфичности особыми, только ей присущими свойствами.

В современной науке исследование систем разного рода проводится в рамках системного подхода, системного анализа. Необходимое условие системного видения любого явления и предмета действительности – это строгое следование принципам целостности, структурности, иерархичности, связи исходных предпосылок с конечным результатом.

Суть системного подхода состоит в построении теоретической картины, раскрывающей целостность объекта на основе установления подструктур, входящих в него и взаимосвязей между ними. Системный подход используется как общенаучное методологическое направление, в котором разрабатываются методы и способы теоретического исследования сложно организованной системы.

Системному подходу соответствует системный анализ. Системный анализ – это совокупность методологических средств, используемых для подготовки и обоснования решений по сложным проблемам социального, экономического, научно-технического характера.

Системный анализ нашел широкое использование в историко-педагогических и собственно педагогических исследованиях (Г.Н.Сериков, Т.А.Ерахтина, В.Г.Афанасьев). В ходе системного анализа историко-педагогических фактов полноценно раскрываются принципы объективности, научности, познаваемости, историзма.

Успешная практика достижения педагогических целей в научных школах позволяет рассматривать их как педагогические системы. Педагогическая система традиционно определяется как совокупность системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. Системообра-

зующие факторы представлены целями и результатами; условиями функционирования – социально-педагогическими и временными условиями; структурными компонентами – управляющей (руководитель научной школы) и управляемой (учеными-исследователями) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональными компонентами – педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Цели педагогических научных школ рассматриваются, как минимум, на трех иерархических уровнях: цели научных школ как подсистемы науки, цели научных школ как собственно педагогической системы и цели членов научных школ как участников педагогического процесса.

Системный подход позволяет перейти к построению теоретической модели педагогических систем. Теоретическая модель педагогических научных школ, как и любая теоретическая модель, должна удовлетворять формальным критериям. В качестве таковых А.Ф. Зотов [2] указывает:

1) связность, или цельность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объектными областями;

2) константность, или стабильность, основными признаками которой являются: воспроизводимость (моделируемый комплекс может быть обнаружен в разнообразных условиях, ситуациях и оказывается инвариантным при изменении ряда параметров явления) и технологичность (модель должна проверяться в реальном эксперименте или наблюдении, и потому в нее не могут быть включены «скрытые» параметры);

3) наблюдаемость, т.е. необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемой области объектов;

4) обозримость – необходимость «включать в модель по возможности ми-

нимальное и, во всяком случае, обозримое число параметров». Построить модель педагогической научной школы, удовлетворяющую перечисленным требованиям, возможно только при условии применения статистических методов измерения педагогических явлений. Большой вклад в разработку математических методов, способных отразить специфику педагогических явлений, внесли Н.Битинас, Л.Б.Ительсон, Г.В.Суходольский, Б.З.Докторов и др. Анализируя сложности, возникающие при измерении педагогических явлений, академик Б.В.Гнеденко отмечает исключительную изменчивость физического и психического состояния объекта изучения. В коллективе педагогической научной школы приходится иметь дело сразу со множеством характеров, желаний, настроений как рядовых ученых-исследователей, так и руководителя – разработчика исследовательской программы [3].

Итак, осуществление системного подхода к исследованию педагогических научных школ требует, во-первых, определения понятия «педагогическая научная школа как система»; во-вторых, построения теоретической модели педагогических научных школ; в-третьих, доказательства продуктивности предложенной теоретической модели с помощью методов математической статистики.

Системный подход (И.В.Блауберг, В.Н. Садовский, Г.Парсонс, Э.Г.Юдин, Ю.Г. Марков и др.) позволяет выделить совокупность ключевых свойств педагогических научных школ:

1. Генетические связи, как отображение многочисленных генетических связей (в плане системы представлений и исследовательских аппаратов).

2. Субординационные связи, отражающие статусы и роли членов научной школы в контексте их научно-исследовательской деятельности.

3. Управляющий механизм отражает внутреннюю мотивацию ученых в контексте исследовательской программы.

4. Взаимозависимость научных вкладов определяются структурой целого.

5. Примат активности системы определяется внутренней мотивацией, оригинальными подходами и концептуальным построением, получившим развитие до завершения программы, распада школы или ухода ученого, не разделяющего доминирующие в ней подходы.

6. Ассимиляция неофитов определяет преимущества ученых, исследовательский аппарат, адекватный программе.

7. Динамизм школы определяется методами исследования, «уравновешенностью» дивергентности и конвергентности поиска (экспериментального и концептуального), динамизмом ролей и кадрового состава школы путем постепенного расширения состава, временного стажерства и фактического выхода из коллектива сыгравших свою роль «ветеранов».

8. Относительная стохастичность функционирования подсистем требует кооперирования усилий по разработке программы школы, достаточной обширности в отдельных подсистемах – групп, действующих в пределах основной исследовательской программы, но разрабатывающих ее последовательные, эквивалентные или альтернативные фрагменты (с применением различных наборов исследовательских операций, процедур и средств).

9. Длительность существования научной школы ограничена периодом реализации программы – публикацией совокупной системы знаний.

10. Функциональная определенность элементов (члены школы), принимающих участие в исследовании, воспринимающих идеи генератора программы («ученики»). Это ученые, которые внесли значимый вклад в совокупную систему знаний, стали и субъектами, и объектами полемики с оппонентами – членами альтернативных школ и других научных сообществ [7, с.86].

Полисистемный подход (Б.А.Вяткин, Л.Я.Дорфман) потребовал изучения феномена педагогических научных школ с

учетом выделения автора концепции, возглавляемой им научной школы, научного сообщества в целом. Их взаимодействие обуславливает своеобразие научной школы и является предметом проведенного автором исследования. Выделяются следующие единицы анализа: авторская концепция руководителя научной школы; продукты деятельности «ядра» научной школы, связанные с реализацией исследовательской программы руководителя и собственных программ; вклад научной школы в развитие предметного поля в исследуемой области знания; образ школы в научном сообществе.

Взаимодействие авторской концепции и научной школы строилось на соответствии в содержании исследований членов школы и исследовательской программы ее руководителя, коррекции исследовательской программы вследствие результатов, полученных членами школы. Взаимодействие школы и научного сообщества отражалось в публикациях членов школы, их участии в научных дискуссиях, и научной критике в их адрес, в цитировании и количестве ссылок на их работы.

Поскольку взаимодействие – это динамический процесс, требуется изучение динамики творчества руководителя школы в сопоставлении с продолжительностью продуктивности школы и динамикой популярности школы в научной среде.

Синергетический подход (Е.В. Бондаревская, В.Г.Буданов, В.А.Игнатова, Г.Н.Сериков, Н.М.Таланчук, П.И.Третьяков, Е.Н.Князев, С.П.Курдюмов, И.В.Меньшиков, И.Р.Пригожин, О.В.Санникова, И.Б. Сенин, Т.И.Шамова, С.С.Щевелева и др.) актуализирует ценности со- и самоорганизации (от греч. *synergos* – содействие, сотрудничество, «взаимодействие») педагогических научных школ как разновидности педагогических систем.

Это позволяет обогатить представления целей, задач, способов и средств организации исследования становления и развития научных школ, которые могут служить мо-

дельной основой для изучения региональных моделей.

Синергетические стратегии в процессе исследования становления и развития научных школ в педагогике ценны тем, что в них: 1) делается акцент на самоинтеграцию человека. Тем самым интеграция наделяется определенным экзистенциальным смыслом. Положение «человек есть, что он сам из себя делает» (Ж.П.Сартр) в синергетическом прочтении звучит: человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации; 2) объектом организации познания выступает совокупное многообразие способов и средств, стимулирующих научно-познавательную деятельность, способствующую проявлению внутренних источников саморазвития и самоорганизации всех участников данного процесса; 3) субъект во взаимодействии с внутренней и внешней средой, в отличие от традиционного понимания его вторичности по отношению к объекту своей деятельности, наделяется качествами первичности (причинности); 4) приводит к осознанию глубинной многовариантности и альтернативности процессов развития и доказывает возможность находить оптимальные для себя «сценарии» развертывания благоприятного исхода событий, что позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию (конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача [1]).

Выделим критерии системно-синергетической организации исследования становления и развития научных школ в педагогике: приоритетность управленческого взаимодействия партнеров; системность, целостность; интегративная целостность психолого-педагогических, распорядительно-правовых, экономико-стимулирующих, персонально-преобразующих средств, выполняющих образовательно-воспитывающую, нормативно-предписывающую, социально-стимулирующую функции; на-

правленность на созидание системной организации [6].

Основные направления дисциплинарного подхода (И.В.Блауберга, Б.М.Кедрова, Э.М.Мирского, А.П.Огурцова, М.К.Петрова, В.Н.Садовского, В.С.Степина, Б.Г.Юдина) позволили проанализировать научные школы как целостные системы, обладающие различными уровнями и репрезентацией знания, коммуникацией между учеными.

Среди сложившихся подходов к изучению научных школ следует также отметить программно-ролевой подход, предложенный М.Г.Ярошевским [8]. В развитии этого подхода отчетливо проступают три стадии. На первой стадии в результате анализа историко-научного материала сформулированы принцип трехаспектности, предполагающий выделение трех аспектов (измерений) научной деятельности: предметно-логического, социально-научного и личностно-психологического. Вторая стадия разработки проблемы включала введение понятий «научно-исследовательская программа» и «ролевая структура научной группы» в качестве ключевых социально-психологических параметров функционирования и идентификации научной школы. Третья стадия состояла в развертывании эмпирических исследований научных сообществ, опираясь на выделенные параметры и принцип трехаспектности.

Выявлено, что вышеобозначенный выбор научных подходов как методологической стратегии исследования становления

и развития педагогических научных школ обеспечивает внутреннюю упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных их частей.

Литература

1. Буданов, В.Г. Синергетические стратегии в образовании / В.Г. Буданов // Образование и интеграция. – М., 1997. – Вып. 1. – С. 26–35.
2. Гнеденко, Б.В. Методологические предпосылки применения количественных методов в педагогических исследованиях / Б.В. Гнеденко. – М., 1973. – 420 с.
3. Зотов, А.Ф. Идеализированная модель как основа научной теории / А.Ф.Зотов. – М., 1976. – 223 с.
4. Поляков, С.Д. Научные школы в педагогике: особенности и этапы развития / С.Д. Поляков, Э.С. Зимин // Вестник РГНФ. – 2002. – № 4. – С. 151–157.
5. Равкин, З.И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З.И. Равкин. – М., 1993. – 93 с.
6. Рындак В.Г. Методологические основы образования: учеб. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург: ОГАУ, 2000. – 192 с.
7. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием / Г.Н.Сериков // Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию; Челяб. техн. ун-т // Системное видение образования. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – Ч. 1. – 320 с.
8. Ярошевский, М.Г. Логика развития науки и научная школа / М.Г.Ярошевский // Школы в науке / под ред. С.Р.Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г.Кребера, Г.Штейнера. – М., 1977. – С. 86. ■

УДК 378.147

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Т.Н. Куренева

Аннотация

В статье показана актуальность педагогического проектирования в условиях диверсификации образования, выявлены причины, затрудняющие формирование проектировочных способностей у будущих учителей и обозначены подходы решения этой проблемы.

Ключевые слова: диверсификация образования, педагогическое образование, педагогическое проектирование, проектный тип мышления, проектная культура.

Abstract

The article proves the urgency of pedagogical projection under the conditions of diversifying the educational process. The study also reveals the obstacles hindering the formation of projection abilities of teaching majors and outlines some approaches to solving this problem.

Index terms: educational diversification, pedagogical education, pedagogical projection, project type of mentality, project culture.

Диверсификация образования, сопровождающаяся появлением школ нового типа (гимназий, лицеев, авторских и частных школ и т.д.), во многом исповедующих инновационные технологии обучения и воспитания, показала уязвимость педагогического образования, его неспособность отвечать качественным переменам, происходящим в школьном образовании.

Диверсификация образования, увеличивающая разнообразие образовательных учреждений, является показателем демократизации отечественного образования и средством вывода его из затянувшегося кризиса, являющегося следствием и проявлением системного кризиса общества. Традиционная практика, в рамках которой будущих учителей готовили к трансляции социального опыта и обучали их составлению календарно-тематических и поурочных планов, пришла в острое противоречие с реальной школьной жизнью.

Педагогическое образование не является автономной, независимой системой. Его стратегические и тактические цели, содержание, технологии, организационные формы, методы и средства обучения и воспитания обусловлены состоянием дел и перспективами развития школьного

образования. Деятельность педагогических учебных заведений должна быть тесно связана с образовательными учреждениями, для которых готовятся педагогические кадры, и корректироваться с учетом перемен, происходящих в них. Показывая зависимость целей и содержания педагогического образования от тех задач, которые решает учитель, Н.Ф.Талызина пишет: «Реальные жизненные задачи, которые призван решать будущий специалист (учитель. – Т.К.), и определяют конкретную систему целей, подлежащих включению в содержание целей образования. Это означает, что разработка основных целей образования (педагогического образования. – Т.К.) невозможна без выделения основной системы задач, с которыми встретится будущий специалист (учитель. – Т.К.)» [5, с.76].

Как отмечалось выше, при всей общности решаемых учителем педагогических задач, педагоги разных школ решают различный круг профессиональных задач, обусловленных типом учебного заведения. Но готовить в стенах педагогического вуза будущих учителей к работе в многообразных типах школ практически невозможно. Тогда возникает необходимость в опреде-

лении того интегративного личностного и профессионального качества будущего учителя, которое позволит ему с легкостью адаптироваться к различным типам школ и решаемым ими кругу профессионально-педагогических и социальных задач. Таким качеством является способность к педагогическому проектированию.

Педагогическое проектирование как полифункциональная деятельность по реконструкции существующих и созданию будущих форм образования в последние годы становится предметом интенсивного научного поиска. Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.Г. Алексеев, В.С. Безрукова, И.А. Колесникова, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов, М.П. Сибирская и др. Однако при всей важности педагогического проектирования в условиях противоречиво развивающихся процессов в современном отечественном образовании оно является наиболее выпадающим звеном как в системе подготовки будущего учителя, так и повышении квалификации учителей. Так, по данным М.П. Сибирской, только 9,4% преподавателей и мастеров производственного обучения, проходящих переподготовку и повышение квалификации, настроены на изучение основ проектирования и создание проектов педагогических технологий [6]. Что же касается педагогического образования, то в педагогических вузах нет курса (спецкурса) по педагогическому проектированию, а в учебниках по педагогике отсутствуют разделы, посвященные данной проблеме, что является следствием недооценки значения проективного компонента в структуре педагогической деятельности.

Какова же сущность педагогического проектирования, и какие факторы обуславливают его актуальность в наши дни? Педагогическое проектирование, выступающее как разновидность и частный случай социального проектирования, – это:

– деятельность учителя по реконструкции существующих и созданию образов будущих форм образования;

– разработка моделей предстоящей деятельности;

– самостоятельный вид педагогической деятельности;

– один из этапов педагогической деятельности;

– средство профессионального роста педагога, перехода от нормативной к творческой педагогической деятельности.

З.А. Абасов называет ряд причин, актуализирующих педагогическое проектирование в наши дни. Во-первых, это широкое развертывание инновационных процессов в российском школьном образовании, требующих предварительного и специального их проектирования. Во-вторых, это изменение формы управления образованием, которое проявляется в переходе от централизованной к децентрализованной форме и предоставляет образовательным учреждениям широкую автономию и самостоятельность в разработке стратегии развития с учетом личностных особенностей обучающихся, социокультурного окружения и т.д. А разработка траектории развития, перевод школы из режима функционирования в режим развития предполагает сформированность у учителей проективных способностей. В-третьих, это изменение типа социокультурного наследования. Переход от знаниево-просветительской парадигмы образования, в рамках которой ученик выступал объектом систематических воздействий учителя, к инновационной парадигме, предполагает превращение его (ученика) в активного субъекта собственного учения. Формирование такой позиции ученика связано с его способностью проектировать и планировать свой образовательный маршрут, занимать в обучении активную позицию, осуществлять самоконтроль, самоанализ и самооценку учебно-познавательной деятельности. В-четвертых, это отсутствие в обществе четкой государственной политики в сфере образования, усиливающее чувство неопределенности и растерянности у педагогов. Ситуация в современном образовании такова, что предсказать будущие

формы учебно-воспитательного процесса невозможно. Возникшая неопределенность требует от педагога способности проектировать педагогическую деятельность в соответствии со складывающейся в стране социально-педагогической ситуацией [1].

Обучение будущих и действующих учителей педагогическому проектированию, которое, как отмечалось ранее, в условиях диверсификации образования приобретает исключительно важную роль, связано главным образом с двумя обстоятельствами. Во-первых, это формирование у субъектов деятельности потребности и мотивационной готовности к осуществлению проектной деятельности, ценностного отношения к ней, понимания ее важности в профессионально-педагогической деятельности. Формирование такого отношения к педагогическому проектированию в нашем опыте осуществлялось посредством бесед и дискуссий со студентами физико-математического факультета Ульяновского государственного педагогического университета.

Во-вторых, это знание логики развертывания проектной деятельности, т.е. этапов педагогического проектирования. Различные авторы предлагают различное число и последовательность этапов педагогического проектирования. На наш взгляд, наиболее убедительной и эффективной является следующая последовательность этапов.

Первый этап – зарождение у субъектов проектной деятельности идеи, замысла по реконструкции существующих и созданию новых моделей, проектов образовательно-воспитательного процесса. Новая идея (замысел, инициатива) на этом этапе чаще существует на уровне интуиции, ее педагогические возможности, как и возможность перевода ее в плоскость решения практических проблем, субъектом проектирования осознаются весьма смутно.

Второй этап – анализ дел в образовании через призму возникшей идеи, замысла. Этот этап можно назвать этапом анализа

проблемной ситуации. Он заключается в диагностике состояния образовательно-воспитательного процесса, изучении социальных, педагогических, технологических факторов и причин, осложняющих реализации проектной идеи, замысла. Комплексный анализ всех факторов и причин позволяет педагогу составить реальную картину для педагогической практики и определить стратегию поведения.

Третий этап – этап концептуализации, на котором создаются образы будущих объектов, разрабатывается концептуальный проект, который находит выражение в языковой или символической форме. Новая идея, возникшая на первом этапе, приобретает конкретную форму, ее дидактические, воспитательные, организационные и иные возможности становятся очевидными для субъекта проектной деятельности. На этом этапе объект проектирования наделяется определенными (желательными) характеристиками. «В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности» [4, с.71]. Из всех этапов педагогического проектирования этап концептуализации является ключевым. Создаваемый на этом этапе концептуальный проект (образ желаемого будущего), являясь альтернативой существующим неэффективным моделям обучения и воспитания, должен обладать качественно новыми характеристиками, которые отвечают интересам субъектов проектировочной деятельности, а реализация проекта должна способствовать разрешению проблемной ситуации и перевести образовательно-воспитательный процесс на новый уровень.

На четвертом этапе осуществляется прогнозирование, т.е. дается прогнозное обоснование возможных последствий и результатов от реализации проекта. Цель

прогнозирования – получение опережающей информации о будущем состоянии, тенденциях и перспективах развития педагогических явлений, объектов. Информация, полученная путем прогнозирования, необходима для разработки стратегии и тактики проектной деятельности, ее корректировки, определения перспектив развития педагогических объектов и явлений. Специфика прогнозирования педагогических объектов заключается в том, что оно носит вероятностный характер, поскольку на них оказывает влияние ряд случайных факторов, которые не поддаются учету и анализу и которые изначально невозможно предусмотреть. Поэтому даже научно обоснованное прогнозирование не может детально предсказать результаты реализации проекта. Вероятностный характер прогнозирования возрастает в зависимости от типа и объекта проектирования, временного интервала между началом и окончанием проектировочной деятельности и т.д.

На пятом этапе осуществляется планирование проектной деятельности, где оговариваются сроки, способы, средства и последовательность действий по реализации проекта. Планирование выступает не только как этап проектирования, но и само проектирование нуждается в планировании. Г.А.Антонюк считает, что целесообразно различать проектирование и планирование по нескольким линиям. «Во-первых, по характеру задач. Если проектирование связано в первую очередь с конструированием результата, которого человек хочет достичь, то планирование – с определением путей достижения этого результата. Во-вторых, по последовательности осуществления во времени. В управленческом цикле проектирование предваряет планирование, является его предпосылкой. Прежде чем формулировать мероприятия плана, необходимо установить, к чему целесообразно стремиться, каким должно быть то будущее, которое человек задумал создать. И только затем на базе составленного проекта определяются способы достижения

будущего, т.е. проект включается в непосредственное практическое действие. Правоммерно рассматривать проектирование как одну из функций управления, однопорядковую по важности с планированием; ее выполнение предшествует планированию. В-третьих, функционально проектирование является основой для составления плана. План по существу отражает пути и способы осуществления проекта, хотя это не отвергает необходимости планирования самого процесса проектирования, а это уже задача управления не системой как таковой, а самой проектировочной деятельностью» [2, с.75-76]. Проектирование задает параметры будущего объекта, которые отражаются в проекте, а план воплощает проект через систему определенных мероприятий. Чтобы осуществить планирование и составить план практических действий необходимо иметь образ того проекта, который подлежит реализации. Поэтому проект выступает как условие составления плана, а план – как средство реализации проекта. План позволяет контролировать процесс реализации проекта, выявлять факторы, способствующие и препятствующие его воплощению, а в необходимых случаях – вносить коррективы в ход его реализации.

Шестой этап – рефлексивный. На этом этапе участники проектной деятельности подвергают анализу и осмыслению ход и результаты своей работы, дают оценку проектной деятельности с точки зрения ее соответствия первоначально возникшей идее, замыслу, выявляют причины неудач и успехов, ставят задачи на будущее. Дело в том, что завершение (реализация) одного проекта кладет начало другому проекту. И так без конца.

Подчеркивая роль педагогического проектирования в условиях возрастающих требований к работе учителя, М.В.Буланова-Топоркова отмечает, что проектная деятельность станет «функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая...или коммуникативная» [3, с.121].

С подобным утверждением трудно не согласиться.

Литература

1. *Абасов, З.А.* Проектирование педагогической деятельности / З.А.Абасов // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 4. – С.140–149.
2. *Антонюк, А.Г.* Социальное проектирование (некоторые методологические аспекты) / А.Г.Антонюк. – Минск: Наука и техника, 1978. – 128 с.
3. *Буланова-Топоркова, М.В.* Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
4. *Колесникова, И.А.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений // И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. *Талызина, Н.Ф.* Проблема подготовки модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – № 2. – С. 74–84.
6. *Сибирская, М.П.* Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб., 1998. ■

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.И. Лавина

Аннотация

В статье выявляются педагогические условия, необходимые для осуществления эффективной подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности. Рассматриваются модульная структура обучения, создание информационно-коммуникационной среды в вузе.

Ключевые слова: подготовка менеджеров, экономические информационные системы, педагогические условия, модульная структура, информационно-коммуникационная среда.

Abstract

The article outlines pedagogical conditions which are mandatory for effective preparation of management majors to using economic information systems in their professional activity. We also consider the role of modular structure of education, as well as forming of the information and communication environment in higher school.

Index terms: training management majors, economic information systems, pedagogic conditions, modular structure of training, information and communication environment.

Сегодня неотъемлемым условием востребованности на рынке труда для менеджеров является владение навыками использования экономических информационных систем (ЭИС). ЭИС представляет собой совокупность организационных, технических, программных и информационных средств, объединенных

в единую систему с целью сбора, хранения, обработки, продуцирования и представление необходимой информации, предназначенной для выполнения функций управления экономическим объектом.

На актуальность проблемы использования ЭИС в деятельности менеджера указывают исследования А.Г.Грязновой,

В.И.Сафина, Т.Демарка, У.Шарпа и др., в которых показано, что для того чтобы менеджер мог осуществлять профессиональную деятельность в условиях современного финансового рынка, он должен владеть современными информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), в частности для принятия управленческих решений. В связи с потребностями мирового рынка труда в менеджерах, компетентных в области использования ЭИС, многие зарубежные вузы значительно увеличили объем часов, отводимых на изучение таких дисциплин, как экспертные системы, базы знаний, системы искусственного интеллекта с применением их в бизнесе, предпринимательстве, менеджменте и др.

Проанализировав работы М.П. Перверзева, Н.А.Шайденко, Л.Е.Басовского, В.Д.Марковой, Е.В.Морарь, Ю.П. Свириденко, Т.Н.Третьяковой, мы будем придерживаться понимания того, что менеджер – это управляющий, прошедший специальную подготовку и получивший профессию управленца, основными функциями которого являются координация деятельности организации на основе принятия управленческого решения на всех уровнях и работа с персоналом организации, поскольку в этом определении выделены основные функции менеджера, которые трансформируются в типичные виды его деятельности. Согласно квалификационной характеристике менеджера должен «знать методы обработки информации с использованием современных технических средств, коммуникаций и связи, вычислительной техники».

Под подготовкой менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности будем понимать процесс освоения теории и практики использования ЭИС для осуществления сбора, хранения, обработки, продуцирования и представления необходимой информации, предназначенной для выполнения функций управления экономическим объектом в целях принятия обоснованного управленческого решения. Информационная подготовка менедже-

ра должна нести непрерывный характер и продолжаться с первого по последний курс. Так, на младших курсах студенты должны получить базовые знания в сфере информатики, которые можно применять далее и развить в рамках специальных дисциплин и спецкурсов, например в области использования ЭИС. Необходимо внести изменения в содержание дисциплины «Информационные технологии управления» в целях дополнения ее разделами, посвященными изучению возможностей ЭИС для принятия управленческого решения, а также включения в программу подготовки студентов дополнительных курсов по данной проблеме. Кроме того, подготовку будущих менеджеров необходимо дополнить производственной практикой, где будут закрепляться и актуализироваться знания, умения и навыки по использованию ЭИС для решения конкретных профессиональных задач. Цель подготовки – готовность менеджеров к использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

На основе анализа научной литературы, посвященной изучению готовности человека к деятельности (М.И.Дьяченко, И.А.Зимняя, Л.А.Кандыбович, А.Н. Леонтьев, Т.И.Руднева, В.А.Сластенин и др.), и рассмотрения содержания структурных компонентов готовности к различным видам деятельности, готовность менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности определим как интегративное свойство личности, которое выражает степень знаний, умений и навыков к использованию ЭИС и проявляется как целостная система, интегрирующая в себе взаимосвязанные мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, содержание которых обусловлено спецификой управленческой деятельности, а степень сформированности определяет готовность будущего менеджера в области использования ЭИС для принятия обоснованного управленческого решения.

Мотивационный компонент подразумевает направленность будущих менедже-

ров на использование ЭИС для принятия управленческого решения, потребности, мотивы, стремления, интерес к образованию и самообразованию в области ИКТ; когнитивный – знание возможностей использования ЭИС менеджерами низшего, среднего, высшего звена, а также топ-менеджерами; деятельностный – непосредственно использование ЭИС для принятия обоснованного управленческого решения на основе разделенных прав доступа к профессионально значимой информации управленцев разного уровня.

Анализ современного состояния подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности показал, что существующие подходы к ее реализации не учитывают в должной мере возможности, которыми обладают ЭИС для принятия управленческого решения разного уровня.

В современной экономике актуальными становятся задачи повышения качества производственно-технологических процессов с целью снижения себестоимости производства, поддержки принятия управленческих решений, обеспечения финансового и производственного менеджмента своевременной непротиворечивой информацией об основных параметрах производства, что невозможно в современных условиях информатизации экономики без использования ИКТ. В этих условиях обоснованность и профессиональный уровень принимаемых управленческих решений с учетом всестороннего экономического анализа на основе ЭИС во многом определяет эффективность деятельности организации. ЭИС позволяет не только хранить и извлекать данные, но и динамически устанавливать соответствие информации специфическим процессам и ситуациям, что дает менеджерам компании возможность принимать верные управленческие решения и реагировать на требования рынка более эффективно.

Для эффективного формирования готовности менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности

необходимо создать определенные педагогические условия подготовки, а именно комплекс взаимодействующих мер учебно-воспитательного процесса в системе вузовского профессионального образования [1].

В результате теоретического анализа сложившейся практики подготовки студентов – будущих менеджеров в области ЭИС выявлены наиболее существенные педагогические условия подготовки управленцев к использованию ЭИС в профессиональной деятельности, а именно: создание модульной структуры содержания подготовки будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем с учетом уровня доступа к профессионально значимой информации и уровня принятия управленческого решения; реализация подготовки будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в условиях внутривузовской информационной среды, включающей учебные ЭИС, моделирующие будущую профессиональную деятельность менеджеров.

Вышеобозначенные педагогические условия, с одной стороны, являются относительно самостоятельными (могут реализовываться отдельно), с другой – они взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга (в контексте нашего исследования модульное содержание подготовки реализуется в условиях внутривузовской информационной среды), образуя единый комплекс. Рассмотрим каждое из выделенных нами педагогических условий более подробно.

При построении модульного содержания подготовки студентов (П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов, П.И. Третьяков, И.В. Сенновский, Н.Б. Лаврентьева, С.Я. Батышев, Т.Н. Шаламова) выделяют модули – логически завершённые части содержания всей учебной дисциплины, включающей в себя теоретический и практический материал, усвоение которого должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным

модулем, т.е. контролем уровня готовности будущего специалиста.

Для актуализации подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности выделим следующие модули:

Модуль 1. Теоретические основы использования ИКТ менеджерами в профессиональной деятельности. Виды и направления использования экономических систем.

Данный модуль раскрывает следующие вопросы: общие сведения об информационных технологиях, основные требования к информационному обеспечению управленческой деятельности, общие сведения об информационных системах, общие сведения об ЭИС, направления использования ЭИС в профессиональной деятельности менеджера, новые подходы к деятельности государственных и муниципальных служащих в условиях повсеместного внедрения ЭИС, основные направления развития и совершенствования ЭИС.

Модуль 2. Практическая реализация возможностей ЭИС менеджерами в профессиональной деятельности в современных условиях информатизации общества.

Данный модуль включает обзор и сравнительный анализ популярных статистических и математических пакетов для анализа данных о рынке и о положении фирмы, изучение ЭИС в деятельности менеджера; использование ЭИС для составления бизнес-плана предприятия, анализа финансового состояния предприятия, оптимизации плана закупок и продаж.

Модуль предполагает изучение возможностей ЭИС на эксплуатационном уровне (уровне оператора; менеджер младшего звена): изучение простейших операций и возможностей систем (ввод, хранение, переработка, простейшая выдача информации) в условиях разделенного уровня доступа; изучение возможностей ЭИС на уровне знаний (уровне проектировщика; менеджер среднего звена): изучение автоматизации разработки новых видов продук-

ции, создания и поддержки электронных архивов, извлечения информации, новых знаний из электронных хранилищ данных; изучение возможностей ЭИС на тактическом уровне (уровне менеджера среднего и старшего звена); изучение возможностей обеспечения контроля, анализа, управления, краткосрочного планирования.

Модуль 3. Автоматизация процесса принятия управленческого решения в профессиональной деятельности менеджера на базе ЭИС.

В данном модуле раскрываются следующие вопросы: использование систем поддержки принятия решений (СППР) на основе ЭИС для оптимизации и мобилизации процесса принятия управленческого решения; сущность и основные принципы работы СППР на базе ЭИС; хранилища данных (информационные хранилища), базы знаний, компьютерные приложения, используемые для их организации; виды СППР.

Модуль предполагает изучение возможностей ЭИС на стратегическом уровне (уровне топ-менеджеров): изучение возможностей долговременного планирования и поддержки принятия решений.

Модуль 4. Роль сетевых технологий в автоматизации процесса принятия управленческого решения. Потенциал глобальных баз знаний.

Данное направление раскрывает вопросы, отражающие основные принципы функционирования глобальных компьютерных сетей, потенциальные возможности глобальных сетей при принятии управленческих решений, основные направления реализации возможностей использования компьютерных сетей (локальных, глобальных) в профессиональной деятельности менеджера.

Модуль 5. Информационная безопасность в профессиональной деятельности менеджера.

Данный модуль раскрывает вопросы, отражающие общие подходы к защите прав интеллектуальной собственности, пред-

ставленной в электронном виде; основы использования ИКТ для защиты профессионально значимой информации в деятельности менеджера; основные нормативно-правовые акты, регламентирующие защиту авторских прав на интеллектуальную собственность, представленную в электронном виде.

Реализация модульной подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности должна проходить в условиях внутривузовской информационной среды, включающей учебные ЭИС, моделирующие будущую профессиональную деятельность менеджеров.

На сегодняшний день неотъемлемым условием качества образования является его информатизация, характеризующаяся внедрением ИКТ в учебный процесс. Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации.

В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации употребляется понятие «информационная среда», определяющееся как «...совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно, с разными целями и в разных смыслах» (Собрание законодательства РФ от 09.01.2006 г. № 2. С. 186).

Вопросы формирования информационно-образовательной среды отражены в работах А.Л.Денисовой, Т.А.Лавиной, И.Г.Захаровой, В.А.Касторнова, Ю.А. Прозорова, И.В.Роберт, Н.Е.Астафьевой, М.С.Чвановой и др. В соответствии с вышеуказанными исследованиями и концепцией информатизации сферы образования Российской Федерации под информационно-коммуникационной средой вуза будем

понимать совокупность условий, при которых осуществляется активное информационное взаимодействие преподавателей, студентов и информационных ресурсов, в том числе созданных на базе ИКТ, ориентированных на оперирование этими ресурсами, и осуществление исследовательской, экспериментальной, поисковой и другой деятельности студентов, преподавателей и др., а также функционирование управленческих организационно-методических структур вуза [6].

Информационная среда, созданная на базе высокотехнологичных средств информатизации, является составной частью среды обучения. В ней реализуются возможности инновационных технологий, позволяющие эффективно организовывать индивидуальную и коллективную работу преподавателей и студентов, а также интегрировать различные формы стратегий освоения знаний, самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Совокупность элементов информационно-коммуникационной среды сможет обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д.

В комплексе прочих ИКТ для подготовки менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности необходимо использование учебных ЭИС как в аудиторной и самостоятельной работе студентов, так и в курсовом и дипломном проектировании, научно-исследовательской работе.

Учебные ЭИС для создания наиболее полной информационно-коммуникационной среды необходимо использовать на разных этапах (ввод-вывод информации, анализ, поддержка принятия управленческого решения) и с разными уровнями доступа.

Основываясь на исследованиях ряда ученых [4, 3, 2], выделим педагогико-технологические требования к информационно-коммуникационной среде вуза:

1) открытость (необходим открытый доступ к информационным ресурсам);

2) дружелюбность интерфейса информационных ресурсов;

3) интегративность и структурированная избыточность (подразумевает возможность оптимального подбора образовательных ресурсов на основе использования иерархических баз данных, между объектами которых установлены определенные связи);

4) интерактивность информационного взаимодействия и обратная связь (поиск, передача, анализ информации, информационное взаимодействие в условиях интерактивного диалога);

5) единство способов осуществления информационного взаимодействия.

Использование модульной структуры подготовки в условиях информационно-коммуникационной среды вуза позволит повысить эффективность учебного процесса, сформировать готовность будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общеобразовательный аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

2. *Бобиенко, О.М.* Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых: учеб. пособие для преподавателей / О.М. Бобиенко, З.Н.Сафина. – Казань: Издат. центр Академии управления «ТИСБИ», 2004. – 204 с.

3. *Захарова, И.Г.* Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... д-ра пед. наук / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 399 с.

4. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. *Лаврентьева, Н.Б.* Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1999. – 393 с.

6. *Роберт, И.В.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2006. – 96 с.

7. *Шаламова, Т.Н.* Модульное обучение: сущность, технология / Т.Н. Шаламова // Биология в школе. – 1994. – № 5. – С. 29–32.

8. *Юцявичене, П.А.* Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с. ■

УДК 91.092

НЕКОТОРЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ

Р.И. Гайсин

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы структуры географической науки. Вклад крупных ученых-географов В.П.Максаковского, А.М.Трофимова, М.Д.Шарыгина в развитие географической науки. Рассматриваются вопросы интеграции и дифференциации географической науки в историческом аспекте, захватывая и современный этап развития географической науки. На современном этапе география структурирована на интегральные и частные учебные предметы, которые объединены в блоки общепрофессионального и специального направления, а также на курсы по выбору и факультативные занятия.

Ключевые слова: географическое образование, гуманитаризация и гуманизация, социологизация, экологизация, экономизация, регионализация.

Abstract

The article considers several issues of the structure of geographical science, with special emphasis on the contributions by such outstanding geographers as VP Maksakovskii, AM Trofimov, MD Sharygina. We also take a look at the problems of integration and differentiation of geography in historical perspective, including its current state. At the modern stage of development, geography is structured to distinguish between integrated and specialized subjects, which are in turn grouped within module blocks of general and special purpose courses, as well as some elective courses and extracurricular activities.

Index terms: geographical formation, humanitarization and humanization, socialization, environmentalization, economization, a regionalization.

В научно-методической литературе наряду с общегеографической интеграцией выделяют еще два вида интеграции: пограничную и сквозных направлений. Пограничная интеграция во многом обусловлена появлением тенденции к гуманитаризации и гуманизации, включая социологизацию, экономизацию и экологизацию географического образования.

Одним из важнейших приоритетов российского географического образования является гуманитаризация – введение человека в содержание предметного образования. Гуманитаризация образования означает систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, в том числе и географического, и на формирование личностной зрелости обучаемых. Именно культура определяет формирование личности. Важнейшим практическим направлением гуманитаризации географического образования является пересмотр

учебных планов и программ по социально-экономическим дисциплинам с целью оказания существенной помощи студентам в осмыслении истории и современности, мирового и отечественного культурного наследия [9]. В свое время Н.Н. Баранский высказал мысль о том, что «физическая география – противостоит, а экономическая – безнравственна», имея в виду то, что природа рассматривалась как ресурсная база экономики, а не среда обитания и становления человека [2].

В литературе в последние годы начали говорить о гуманизации географического образования. Согласно гуманизации содержание географического образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества [9]. Следовательно, идеи гуманизации, по мнению многих исследователей, распространяются также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в котором оно про-

текает. При изучении географии учебный процесс должен строиться таким образом, чтобы студент открывал для себя личностную значимость географических знаний и на этой основе осваивал содержание физической и экономической географии и других географических дисциплин.

В центре внимания при гуманизации географического образования, несомненно, должна быть целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

В.П. Максакковский говорит о гуманизации географического образования так: «... как и во всей науке, связана с поворотом к человеку и всем сферам и циклам его жизнедеятельности. По сути, это целое новое мировоззрение, утверждающее ценности общечеловеческого, общекультурного достояния и рассматривающее в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения» [6, с.22]. Интересную трактовку гуманизации географического образования в своей работе «Основы страноведения» дает Я.Г.Машбиц, который считает, что «современная география – это наука «для человека», «от человека» и во многом «через человека». На первый план в ней выходят связки «человек – природа», «человек – хозяйство», «человек – территория», «человек – окружающая среда» [7]. Следовательно, на первый план в гуманизации географического образования выходит человек со всеми его отношениями к окружающей среде.

Следующая тенденция в географическом образовании – социологизация географического образования. По мнению В.П.Максаковского, многих ученых, социологизация тесно связана с гуманизацией образования и представляет собой общее направление всей науки и общественной практики, «закрывающееся в повышении внимания к социальным аспектам развития» [6, с.22]. По его мнению, начало со-

циологизации отечественной географии и смежных с нею наук приходится на начало 80-х годов XX в. и связано с развитием этнографии, социальной географии, социальной экологии, социальной инфраструктуры и др. Так, социальная география изучает процессы и формы жизни людей преимущественно с точки зрения условий быта, отдыха, развития личности и воспроизводства жизни человека. Объектом ее исследования являются различные территориальные общности людей, включая все человечество в целом, т.е. социосферу [1, 6, 9]. По нашему мнению, социосфера – это совокупность географических и социально-экономических факторов, характерных для данного этапа развития общества в его взаимодействии с природой.

В развитии географического образования определенное место занимают и вопросы экономизации, особенно с начала 90-х годов XX в., в связи с переходом к условиям рыночной экономики. Вопросам экономизации уделяется большое внимание при изучении экономической и социальной географии, региональной экономики, так как она изучает пространственные процессы и формы организации производительных сил с целью оптимизации и повышения эффективности производства. Поэтому в научной литературе более интенсивно начали использовать такие интегрированные понятия, как «экономико-географическое пространство», «экономико-географический район», «экономико-географическое поле» и др. [1].

В связи с переходом России к рыночным отношениям и трансформацией общеметодологической базы в вузах при изучении экономической географии начали использовать такие понятия, как «рыночная экономика», «предпринимательство», «экономические ресурсы», «качество жизни» и др.

В К(П)ФУ для студентов второго курса, обучающихся по специальности 012500 – «География» со специализацией 012530 –

«Региональный анализ и хозяйственная организация территории», ведутся такие курсы по выбору, как «Анализ хозяйственной деятельности предприятия», «Региональное планирование и прогнозирование», для студентов третьего курса по специальности 050103 – «География» – «Основы рыночной экономики», «Региональная экономика», «Экономико-географические особенности Республики Татарстан».

При изучении экономической географии в вузах огромную роль играет система регионально-экономических знаний и экономизации географического образования. Она опирается на систему научных знаний о природопользовании, размещении производства и расселении населения, которые являются важнейшими сферами взаимодействия природы и общества.

В условиях рыночной экономики происходит усиление взаимодействия между природой и хозяйством, между природой и человеком, обострение этнических явлений, что требует организации эффективного географического разделения труда, рационального использования экономически активного населения, эффективного использования территории и природы.

Начиная с 70-х годов XX в. более интенсивно происходит экологизация географического образования, которая предполагает рассмотрение человека в неразрывной связи со средой его обитания. Экологизация также характерна для всего междисциплинарного комплекса географических наук, который исследует взаимодействие общества, производства и окружающей среды. Можно сказать, что в последнее время произошла определенная экологизация как естественных, так и общественных дисциплин, и эти процессы привели к усилению синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания. Особенно быстрыми темпами развивается экологизация физической географии России, экономической и социальной географии, биогеографии, географии почв, географии Татарстана и т.д.

При изучении экономической и социальной географии России и темы «Природно-ресурсный фактор развития России» внимание уделяется вопросам экологического и экономического образования, роли природных ресурсов в развитии экономики страны, изменения природных условий под воздействием человеческой деятельности, методов оценки природных ресурсов, рационального и эффективного использования природных ресурсов и охраны окружающей среды, геоэкологическим исследованиям в России. При изучении отраслей промышленности, сельского хозяйства и транспорта также необходимо использовать дополнительные информационно-дидактические материалы географического и экологического содержания.

При изучении регионов России выделяются такие вопросы, как «Экологический фактор», «Экологическая среда», «Регионы экологического бедствия», «Экологическое состояние территории России», «Рациональное природопользование» и др. При изучении экономических районов России рассматривается их краткая эколого-экономическая характеристика и проблемы охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов в каждом конкретном экономическом районе.

В.П. Максаковский в своих трудах рекомендует рассматривать экологизацию географии в отраслевом и пространственном аспектах. В первом случае происходит экологизация отраслевых физико- и экономико-географических дисциплин – климатологии, гидрологии, географии почв, географии населения и др. Во втором случае речь может идти о трех главных территориальных уровнях применения экологизации: а) глобальном уровне – рассмотрение глобальной экологической проблемы и глобальных изменений в природной среде; б) региональном уровне; в) локальном уровне [5, 6].

В научно-методической литературе в рамках географического образования

возникло новое направление – геоэкологический подход. В своих работах [3, 4, 8] ученые определили содержание геоэкологии следующим образом: а) контроль над изменениями окружающей среды, т.е. антропогенный мониторинг; б) прогнозы последствий воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду; в) предупреждение, ослабление и ликвидация стихийных природных бедствий; г) оптимизация среды в создаваемых природно-технических системах.

В коллективной монографии ученых факультета географии и геоэкологии Санкт-Петербургского университета более подробно рассматриваются взаимосвязи географии и экологии, авторы дают следующее определение геоэкологии: «Геоэкология – наука, изучающая необратимые процессы и явления в природной среде и биосфере, возникающие в результате интенсивного антропогенного воздействия, а также близкие и отдаленные во времени последствия этих воздействий» [8, с.6].

Как видно из данного определения, в этой работе вопросы географии и экологии рассматриваются интегрированно. Несмотря на это, предложенные задачи геоэкологии сводятся в основном к проблеме воздействия общества на природу, а другая сторона единого процесса – воздействие природы на общество – упущена. В своей работе Ю.Д. Дмитриевский выделяет основные вопросы комплексного изучения геоэкологических проблем и их влияние: а) на человеческий организм окружающей его природы; б) на человека как индивидуума всего комплекса окружающей его среды (не только природной); в) на человеческое общество всего комплекса природных условий; г) на человеческое общество измененной им природной (т.е. технической) среды; д) на производство географической и социальной среды; е) человеческого общества, производства на природу; ж) влияние социально-культурной и этнической среды общества на природу; з) влияние природы на социо-

культурную и этническую среду [3]. Следовательно, он в своих работах обращает большое внимание на использование исторического подхода при изучении геоэкологических проблем.

Большое развитие в последнее время получило экологическое картографирование, которое включает создание карт антропогенных воздействий на природную среду; карт риска опасных природных явлений и возникновения чрезвычайных экологических ситуаций; комплексных экологических карт; карт экологического природопользования; экологических карт природных комплексов.

Учеными К(П)ФУ, Института проблем экологии и недропользования Академии наук Республики Татарстан на основе экологического картографирования подготовлены и изданы следующие картографические работы:

- Атлас Республики Татарстан (где имеется раздел «Природные ресурсы и окружающая среда» и содержатся следующие карты: 1) антропогенное воздействие; 2) техногенная нагрузка; 3) интенсивность проявления чрезвычайных ситуаций; 4) экологическая карта; 5) особо охраняемые природные территории; 6) редкие виды животных; 7) редкие виды растений).
- Экологическая карта Куйбышевского водохранилища.
- Экологическая карта Республики Татарстан и др.

Все эти картографические материалы успешно используются преподавателями вузов в учебном процессе как информационно-дидактические материалы.

Поэтому задачей вузов является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных прогнозировать и предвидеть, учитывать широкий круг социально-экономических, экологических последствий тех или иных конкретных технических, производственно-экономических и управленческих решений. Поэтому требуется экологизация профессионального мышления у будущих специалистов.

Географическое образование в последние годы в ходе модернизации российского образования становится востребованным при решении современных эколого-географических, экономико-географических, социальных и других территориальных проблем. Стало очевидно, что главной причиной востребованности географического образования является ее способность охватить все стороны развития и территориальной организации целостной системы «природа – хозяйство – население». Исходя из этого, по мнению А.М. Трофимова и М.Д. Шарыгина, общая география становится фундаментальной наукой с собственным методологическим инструментарием, который позволяет успешно решать пространственно-временные проблемы развития и организации природных, общественных и природно-общественных систем. Особенно конструктивны идеи географии в области совершенствования территориальной структуризации ноосферы, пространственно-временных форм взаимодействия природы и общества, географического мышления и общего мировоззрения, а также формирования географической культуры населения.

Как показывает анализ литературных источников, со второй половины XX в. стала формироваться совокупность научных дисциплин, получившая название «Регионалистика», основу которой образуют физико- и экономико-географическое районирование, региология, регионоведение, региональная политика, экономика, демография и др. Полиструктурность и многогранность регионов стали причиной появления множества научных региональных дисциплин, дающих о них собственное представление. По мнению ученых, интерес к изучению российских регионов усиливается с каждым годом. Новые аспекты в процессе изучения и преобразования социально-экономических изменений носят региональный подход. Они способствуют всестороннему их изучению, более глубокому выявлению структуры и функции,

расширению представления о регионах как пространственных ячейках жизни людей.

Регион, будучи сложнейшим явлением общественной жизни, требует всестороннего, междисциплинарного изучения на основе объединения подходов и методов как общественных, так и естественных наук. Социально-экономической географией накоплен огромный опыт изучения проблем территориального управления, что позволяет развить географический подход к управлению регионом. Как известно, территория конкретного региона имеет особые законы развития, отличные от законов развития макроэкономических систем, законов развития государства.

В результате анализа литературных источников были выявлены некоторые приоритеты обновления содержания и структуры географического образования в высших учебных заведениях. Это *гуманитаризация* и *гуманизация*, стимулирующие введение человека в содержание географического образования; появление культурной, социальной, поведенческой, конфессиональной географии; гуманизацию форм и методов, совокупность условий обучения; максимальную реализацию целостной личности, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях; *социализация* тесно связана с гуманитаризацией содержания географического образования, включающая в качестве объекта исследования различные территориальные общности людей, т.е. социосферу; *экономизация*, актуализация которой связана с переходом к условиям рыночной экономики; предполагающая формирование системных регионально-экономических знаний о природопользовании, размещении производства и расселении населения, о взаимодействии человека – природы – общества; *экологизация* рассматривает человека в неразрывной связи со средой его обитания, характерна для всего междисциплинарного комплекса географических наук по взаимодействию обще-

ства, производства и окружающей среды; реализующая геоэкологический подход в качестве нового направления в географии; *регионализация* связана с регионологией, регионоведением, региональной экономикой; физико- и экономико-географическим районированием, региональной политикой, демографией и др.

Литература

1. *Алаев, Э.Б.* Экономико-географическая терминология / Э.Б. Алаев. – М.: Мысль, 1977. – 199 с.
2. *Баранский, Н.Н.* Экономическая география. Экономическая картография / Н.Н. Баранский. – М.: Гос. изд-во «Географическая литература», 1956. – 306 с.
3. *Дмитриевский, Ю.Д.* География и экология: состояние и будущее / Ю.Д. Дмитриевский // География на пороге третьего тысячелетия: сб. науч. тр. к X съезду РГО. – СПб., 1995. – С. 73–81.
4. *Касимов, Н.С.* Географическое и экономическое образование в университетах России / Н.С. Касимов, Э.Г. Романова, Н.И. Алексеевский // География на пороге третьего тысячелетия: сб. науч. тр. к съезду РГО. – СПб., 1995. – С. 144–151.
5. *Максаковский, В.П.* Современные и перспективные проблемы школьной географии / В.П. Максаковский // География в школе. – 1996. – № 4. – С. 35.
6. *Максаковский, В.П.* Географическая культура / В.П. Максаковский. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1998. – 416 с.
7. *Машбиц, Я.Г.* Основы страноведения / Я.Г. Машбиц. – М.: Просвещение, 1998. – 110 с.
8. *Основы геоэкологии* / под ред. В.Г. Морачевского. – СПб., 1994. – 240 с.
9. *Педагогика: Большая современная энциклопедия* / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с. ■

УДК 81'243:378-057.87

ФЕНОМЕН ДИАЛОГОВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СЦЕНАРИЕВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Я.Г. Насилевич

Аннотация

В данной статье представлен и описан феномен диалогово-профессиональных сценариев обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, обуславливающих изучение студентами иностранного языка на уровне современных образовательных требований. Диалогово-профессиональные сценарии являются активной технологией обучения за счет активного включения студентов в иноязычную коммуникативную деятельность. Раскрывается содержание компонентов диалогово-профессиональных сценариев обучения иностранному языку: диалога, профессии, сценария. Статья включает описание типов сценариев, их компонентов, этапы реализации сценарной работы.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалогово-профессиональные сценарии, диалог, сценарий, профессиональное обучение, профессионально ориентированное общение.

Abstract

This article presents and describes a phenomenon of dialogic professional scenarios of teaching a foreign language to students of non-linguistics majors. These scenarios provide studying a foreign language according to modern educational requirements. Dialogic professional scenarios are viewed as active technologies of teaching by means of involving students in a linguistic communicative activity. We then reveal the nature of a dialogue, a profession and a scenario as essential components of dialogic professional scenarios of teaching a foreign language. The article also includes the description of types of scenarios, their components, and stages of scenario work.

Index terms: intercultural communication, dialogic professional scenarios, dialogue, scenario, professional education, professional-oriented communication.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации очевидна. Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на данном языке. Каждое занятие иностранного языка – перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. Организация диалогов является одним из условий, которые обеспечивают более детальное и качественное изучение иностранного языка, позволяющего студентам включаться в мировое профессиональное пространство.

Социолог Г.Е. Зборовский, рассматривая высшее образование как коммуника-

цию между участниками образовательного процесса, считает, что внутренними аспектами диалога являются взаимодействия основных социальных общностей (в первую очередь, студентов и преподавателей), различных образовательных учреждений (университетов, академий, институтов), многочисленных структур внутри них, субъектов учебной, научной и воспитательной деятельности, педагогических технологий и методических стратегий [5, с.24].

В нашем исследовании был изучен феномен диалогово-профессиональных сценариев, обуславливающих изучение студентами иностранного языка на уровне современных требований. Для определения данного феномена мы обратились к трактовке основных терминов: диалог, профессия и сценарий. Так, понятие диалога восходит к элементу античной драмы, разговоры между двумя, а со времен Софокла – тремя актерами. В эпоху Ренессанса

под ним стали понимать диспут или политический спор. Для М.М. Бахтина диалог, многоголосие, многомирность – это проблема поэтики Достоевского. М.М. Бахтин в своих трудах утверждает, что вне общения, вне «напряженной встречи» с другим личность не существует, она «коммунальна» по генезису и по способу существования [1, с.113].

По В.С. Библеру, диалог – проявление диалектики. «Диалог – это не просто разговор нескольких субъектов о чем бы то ни было, это – в пределе – столкновение радикально различных логик, различных способов понимания» [3, с.37]. Диалог выступает способом осуществления коммуникации и условием взаимодействия людей и культур. Термин «коммуникация» вошел в научный оборот в начале XX в. и имеет следующие основные интерпретации: 1) процесс передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении); 2) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы в нем. Первое определение связано с проблемами межличностного взаимодействия, второе – с проблемами массовой коммуникации, но в каждом из них коммуникация выступает как связующий элемент в процессе взаимодействия индивидуальной и социальной информации.

Концептуальные основы коммуникации изложены в работах многих отечественных исследователей: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Г. Баранова, Л.М. Михайлова, Е.В. Падучева, М.С. Кагана, Г.В. Колшанского, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др. Зарубежными исследователями Г.П.Грайсом, Дж. Личем и П.Брауном сформулированы постулаты (максимы) коммуникации. Успех коммуникации зависит не только от того, о чем говорят собеседники, но и от их общего подхода к взаимодействию.

Организация диалога в образовательном процессе является весьма актуальной задачей для современной системы образования, так как наше время порождает принципиально новый культурный облик профессионала, сущностным ядром которого становятся способности к личностному и профессиональному самоопределению в динамичных условиях, к осознанному личностному и профессиональному росту. Задачей высшего профессионального образования в области иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей специалисту полно, логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей. Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что иноязычный диалог в профессиональном общении включает в себя:

- знание коммуникативных и ролевых установок, профессиональные ценности, глубокое знание предмета;
- конструктивную позицию, мотив достижения, мотив сотрудничества, толерантность, навыки социального взаимодействия, знание этикета; гибкость;
- комплексный подход к решению проблемы.

Феномен сценарной организации общения изучается в различных науках. Для психолога сценарность представляет собой поведение человека в стандартных ситуациях общения, проблема воздействия слов на психическое состояние собеседников. В социальной психологии сценарий – это виды межличностного общения. В социологии – сценарий представляет собой характеристику событий, возникающих в определенных социальных обстоятельствах. В когнитивной лингвистике «сценарий» определяется как «концептуальная структура для процедурного представления знаний о типизированной ситуации» (например, сценарий посещения магазина, ресторана и др.) [8, с.3].

Согласно определению В.И. Шляхова, сценарий – это, с одной стороны, сверну-

тая когнитивная модель (схема) речевого поведения, хранящаяся в долговременной памяти, с другой – это словесная материализация этой модели собеседниками.

Понятие «сценарий» трактуется как:

1) комбинация речевых действий, упорядоченных сценарным сюжетом. Так, поздравления являются частью сценария «день рождения», в который также включены пожелания, произнесение тостов, воспоминания и многое другое. Длительность, наличие сюжета, набор речевых действий, участники речевых событий – все это отличительные признаки сценариев;

2) соединение речевых действий, структур, вбирающих в себя несколько речевых действий, связанных между собой отношениями зависимости и подчинения. Эти структуры существуют в коммуникативном пространстве, имеют определенную последовательность речевых ходов, наполненность определенным лексико-грамматическим материалом. Сценарии, будучи одним из видов речевых сообщений, используются как средство общения.

Сценарий имеет две формы существования: в виде произнесенного текста, т.е. в

виде вербализованного варианта, который носит индивидуальный, уникальный характер; в виде интериоризированной схемы общения, где запечатлены типичные обстоятельства общения и встроены модели речевого поведения как возможные реакции говорящих на коммуникативные события.

Итак, резюмируя все вышеизложенные составляющие процесса обучения иностранному языку студентов вуза, выведем новое понятие (*рисунок*).

Диалогово-профессиональные сценарии в обучении иностранному языку студентов вуза предназначены для развития способности к анализу производственных ситуаций, формирования навыков принятия решений, самоанализа и самооценки. Диалогово-профессиональные сценарии мы представляем как новую технологию в обучении иностранному языку студентов вуза, так как она отвечает цели обучения в вузе – достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, диалогово-профессиональные сценарии лаконично

Диалог – разговор между двумя лицами, обмен репликами (С.И. Ожегов).

Учебный диалог – специально организованная учебно-познавательная деятельность, в которой приобретаются знания, формируются умения и навыки, развивается коммуникативная культура за счет активного включения студентов в иноязычную коммуникативную деятельность

Сценарий – это, с одной стороны, свернутая когнитивная модель (схема) речевого поведения, хранящаяся в долговременной памяти, с другой – это словесная материализация этой модели собеседниками (В.И. Шляхов)

Сценарий – это комбинация речевых действий, упорядоченных сценарным сюжетом (В.И. Шляхов)

Профессиональное обучение – это управляемый педагогический процесс познания определенной профессионально-трудовой области, организованный способ получения систематического профессионального образования (С.В. Ваганова)



Диалогово-профессиональные сценарии – это специально организованные комбинации речевых действий, модели речевого поведения, упорядоченные сценарным сюжетом, благодаря которым студенты приобретают знания профессиональной терминологии, компетенции профессионального общения и коммуникативной культуры за счет активного включения в иноязычную коммуникативную деятельность

Диалогово-профессиональные сценарии обучения иностранному языку

вписываются в содержание обучения иностранному языку в вузе: включают сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов, языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования им.

Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях [6, с.47]. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем. Термин «профессионально ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности. О.Г.Поляков обозначил профессионально ориентированное обучение как «обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые в свою очередь требуют его изучения» [7, с.4].

Профессионально ориентированное общение на иностранном языке представляет собой такую разновидность общения, которая направлена в первую очередь на обмен профессионально значимой информацией, подлежащей передаче, хранению, воспроизведению. В механизме профессионально ориентированного общения выделим следующие компоненты:

- а) цели (то, ради чего специалист вступает в общение);
- б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому);

в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации;

г) каналы, по которым передается информация.

Отличием активных технологий обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления студентов. Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование такого содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения. В.Я. Платов к основным методам активного обучения относит: метод анализа конкретных ситуаций, имитационную игру, организационно-деятельностную игру, рефлексивную игру по снятию стресса и формированию инновационного мышления; поисково-апробационную игру для выработки конкретной программы деятельности коллектива и др.

Сопоставляя игровые технологии обучения с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку в условиях неязыкового вуза, можно сделать вывод о том, что активные методы повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка и имеют ряд преимуществ:

- достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как игровые методы предполагают реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами);
- представляют собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы;
- формируются и вырабатываются навыки установления контакта;
- правильного восприятия и оценки партнера как личности;

– выработки стратегии и тактики общения.

Диалогово-профессиональные сценарии, относясь к игровым технологиям, а следовательно, к активным технологиям обучения, имеют ряд преимуществ:

1. Диалогово-профессиональные сценарии базируются на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере.

2. В диалогово-профессиональных сценариях преобладает момент самообучения над обучением. Это происходит потому, что преподаватель иностранного языка некомпетентен в вопросах специальности обучаемых и не может без их помощи грамотно составить сценарий и оценить его коммуникативные результаты. Поэтому студенты привлекаются как к составлению сценария, так и к оценке его по параметру: достигнута коммуникативная цель или нет. Преподаватель может дать оценку лишь корректности речи с точки зрения норм языка.

3. Существенный момент в диалогово-профессиональном сценарии – его проблемность. Большую методическую ценность представляют деловые сценарии, стимулирующие возникновение все новых и новых ситуаций общения. Такие деловые сценарии позволят привлечь как можно большее число студентов к участию в нем.

4. Ведущими принципами в составлении диалогово-профессионального сценария являются принцип совместной деятельности и принцип диалогического общения участников, последовательная реализация которых обеспечивает активное развертывание содержания этой технологии.

5. Диалогово-профессиональные сценарии предполагают взаимодействие его участников.

Исходя из классификации форм человеческого взаимодействия, можно выделить следующие типы сценариев: сценарий-сотрудничество (например, достижение договоренности между российской и зарубеж-

ной фирмами о совместном строительстве завода), сценарий-соревнование (например, подготовка и обсуждение проектов производства и сбыта какого-либо вида продукции соперничающими фирмами), сценарий-конфликт (например, беседа руководства российского предприятия с представителями зарубежной фирмы по поводу срыва поставок нового оборудования). Каждый тип сценария отличается спецификацией целей, на достижение которых направлены усилия ее участников. Эффективность учебного процесса с использованием диалогово-профессиональных сценариев зависит от технологии создания методически правильных сценариев и частоты их применения в процессе обучения.

Любой сценарий, независимо от типа, можно условно разделить на части:

1) завязку, где главный герой или герои попадают в ту самую драматическую ситуацию, которая приведет к усложнению;

2) усложнение – самая большая часть сценария, содержащая обязательную сцену, совместное решение какой-либо проблемы;

3) кульминацию – развязка, за которой следует финал.

Модель диалогово-профессионального сценария состоит из следующих компонентов: плана выражения и плана содержания (цели, комплекта ролей и функций участников, письменного сценария).

Элементами сценария является: описательная часть, диалог, актеры, роли.

Роль – это отражение некоторой реальной роли или совокупности реальных ролей в диалогово-профессиональном сценарии.

Актер – это участник диалогово-профессионального сценария, исполняющий определенную сценарную роль.

В сценарии дается характеристика объекта сценарной работы, порядок проведения, состав участников-актеров, их деятельность, роли, исходная информация, справочные материалы и таблицы, необходимые для обработки информации и подготовки соответствующего решения.

Главным итогом занятия с применением диалогово-профессиональных сценариев является, по нашему мнению, то, что студенты получают опыт свободного общения друг с другом на иностранном языке с использованием междисциплинарных и предметных знаний, применительно к типичной ситуации профессионального общения.

Таким образом, феномен диалогово-профессиональных сценариев трактуется в нашем исследовании как активная форма обучения; средство, позволяющее ориентировать процесс обучения студентов профессиональным диалогам на иностранном языке; способ реализации креативных умений студентов при проигрывании той или иной роли; средство связи процесса обучения студентов с будущей профессиональной деятельностью благодаря включению профессиональной терминологии; условие развития коммуникативной культуры студентов за счет активного включения в иноязычную коммуникативную деятельность.

Диалогово-профессиональные сценарии в обучении студентов иностранному языку позволяют реализовать личностно ориентированный, духовно ориентированный и профессионально ориентированный подходы, обеспечивающие достаточно высокое качество высшего профессионального образования. Это связано с тем, что диалогическое общение, выраженное в форме профессиональных сценариев, предполагает уважение к говорящему как в форме обращения к нему, так и в реакции на высказывание, в выражении согласия

или несогласия с точкой зрения участников диалога.

Литература

1. *Аверинцев, С.С.* М.М. Бахтин как философ / С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин [и др.]; сб. ст.; Российская академия наук; Институт философии. – М.: Наука, 1992.

2. *Агапова, С.Г.* Особенности реализации принципов коммуникации в английской лингвокультуре / С.Г. Агапова, Л.В. Гущина // Отражение этнокультурной специфики народа и индивидуальных особенностей личности в языке и речи: коллективная монография. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.

3. *Ахиезер, А.С.* Монологизация и диалогизация управления (Опыт российской истории) / А.С. Ахиезер // Общественные науки и современность. – 2004. – № 2.

4. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 1991.

5. *Зборовский, Г.Е.* Высшее образование как диалог: размышления социолога / Г.Е. Зборовский // Высшее образование в России. – 2009. – № 8.

6. *Калмыкова, Л.И.* К вопросу обучения монологическому высказыванию / Л.И. Калмыкова // Профессионально ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. – Пермь, 1986.

7. *Поляков, О.Г.* Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – М.: Тезаурус, 2003.

8. *Шляхов, В.И.* Речевая деятельность: феномен сценарности в общении / В.И. Шляхов. – 2-е изд., испр. – М.: Красанд, 2010. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.83-021.412

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

А.И. Орлов

Аннотация

Профессиональная компетентность рассмотрена как сложное, динамически развивающееся системное образование. На основе системного подхода и положений теории информации определены системообразующие факторы технологии формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, системный подход, педагогическая система, системообразующие факторы.

Abstract

Professional competence is herein considered as a dynamically developing complex system. Founded on systemic and cybernetic approaches, our study defines the core techniques of professional competence-building as well as their components.

Index terms: professional competence, systemic approach, pedagogical system, core factors.

Повышение конкурентоспособности российской экономики напрямую связывается с решением вопроса подготовки новых высокообразованных, профессионально компетентных кадров. Данный вопрос и связанные с ним проблемы широко дискутируются в научной печати. На проводимых различного уровня симпозиумах, научно-практических конференциях и семинарах отмечается, что современное профессиональное образование нуждается в:

- создании условий для непрерывного образования, обеспечивающих ликвидацию разрыва между общим и профессиональным образованием [14];
- расширении возможностей вариативности учебных программ посредством перераспределения учебных часов в между национально-региональным, вузовским и других компонентов рабочих программ [2];
- изменении механизма финансирования и привлечения внебюджетных средств [15].

Несомненно, что данные направления важны и способствуют выходу профессионального образования из затянувшегося кризисного состояния. Однако механическая реализация вышеперечисленных условий не гарантирует повышение качества обучения в виду того, что в большинстве своем используется традиционный подход к организации образовательного процесса. Эксплуатируются все те же формы, методы и средства обучения, направленные на повышение уровня теоретической подготовленности будущих специалистов и формирование у них узкопредметных знаний.

В современных условиях социального развития становится все более очевидным, что качество образования не может определяться только лишь теоретической подготовленностью выпускника. Оно должно определяться уровнем его профессиональной компетентности, т.е. способностью к практическому применению сформированных за годы обучения знаний, умений и

навыков для решения профессиональных задач.

Необходимость реализации компетентностного подхода обусловлена как вхождением России в мировое сообщество и ее участием в Болонском процессе, так и социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими в нашей стране [13].

Анализ развития теории компетентностного подхода позволил определить, что исследователями профессиональная компетентность понимается как:

- интегративное понятие, предполагающее наличие общих, предметных и специальных знаний, навыков и умений для выполнения профессиональной деятельности [3];

- результат формального и неформального образовательного воздействия, выражающийся в способности и готовности субъекта эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели [17];

- интегративная личностная характеристика специалиста, включающую в себя совокупность профессионально ориентированных знаний, навыков, умений и способностей, нацеленных на формирование значимой компоненты профессионального труда [5];

- результат подготовки студентов определенной специальности, выраженный в уровне освоения соответствующих универсальных и профессиональных компетенций и представляющий собой интегральную характеристику личности выпускника-специалиста [10];

- способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и, следовательно, понимания соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [11];

- взаимообусловленное единство профессиональных знаний, профессиональной умелости, реализуемых в процессе труда [18];

- интегральная характеристика личности, которая определяется уровнем сформированности его компетенций [19].

Обобщая результаты проведенных исследований в области компетентностного подхода, можно констатировать, что профессиональная компетентность рассматривается как сложное, многоуровневое, динамически развивающееся системное образование, приобретаемое в ходе практического опыта. Сказанное дает основание утверждать, что рассматриваемое явление представляет собой результат функционирования специально организованного педагогического процесса.

В последнее время в педагогике, в том числе и профессиональной, популярен системный подход, предполагающий рассмотрение педагогического процесса в виде определенной системы. В связи с этим большое практическое значение имеет определение факторов, обуславливающих возникновение и функционирование данной педагогической системы.

Известный исследователь-системщик П.К.Анохин отмечает, что возникновение и функционирование систем происходит под действием множества факторов, и выделяет среди них внешние и внутренние [1].

В теории профессионального обучения применительно к процессу формирования профессиональной компетентности под внешними факторами принято понимать воздействие внешней среды. Традиционно к ним относят изменяющиеся условия социального развития, в частности требования Государственного образовательного стандарта нового поколения. Обозначение же внутренних факторов в большинстве своем ограничивается констатацией того, что они порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, к числу которых авторы относят:

- духовные и материальные ценности, а также участников педагогического процесса [12];

- комплекс элементов, включающих в себя учителей, учащихся, содержание

обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами [16].

На наш взгляд, само по себе определение структурных элементов педагогической системы, без определения специфики их взаимодействия, не объясняет механизмы ее функционирования. Рассмотрим следующий пример. Допустим, ученику выпускного класса средней школы педагог сообщает, что дважды два четыре, а ученику начальной школы, что действие рождает противодействие, которое прямо пропорционально силе и обратно пропорционально по направлению. Налицо все внешние признаки педагогической системы – наличие участников образовательного процесса, содержания обучения, социально-материальной среды и т.д. Формально данная система существует. Однако ее функционирование, по сути, невозможно, так как не приводит к изменению такого структурного элемента педагогической системы, как результат обучения. В первом случае ученик уже владеет данными сведениями, а во втором ему недостает определенных знаний для осмысления полученного сообщения.

В литературе по теории информации обычно приводится следующий пример: если сообщение не снимает неопределенности, то оно не содержит информации [8, 9]. Применительно к учебной деятельности следует понимать, что в этом случае отсутствуют процессы преобразования внутри педагогической системы.

Попытки разрешения проблем, стоящих перед теорией профессионального образования, привели к тому, что в психолого-педагогической литературе появилось понятие «процессная система». По мнению В.С. Лазарева, она представляет собой совокупность объектов, входа, процесса, выхода, ограничений и обратной связи [7]. «Вход» определяется совокупностью элементов, благодаря соединению которых протекает процесс и которые в этом процессе претерпевают изменения. «Выходом»

принято называть результат (продукт) процесса. «Процесс» определяется отношением между входом и выходом. Как отмечает П.К. Анохин, сличение полученного результата системы с намеченным и есть момент зарождения функциональной системы. Это справедливо и для педагогических систем. При недостижении намеченного результата необходимо осуществление активного выбора именно тех степеней свободы из компонентов педагогической системы, которые при их интегрировании определяют дальнейшее получение полноценного приспособительного результата. Достижение желаемого результата обуславливает организацию системы на следующем, более высоком уровне организации. Другими словами, сличение полученного результата обучения с намеченной ранее целью выступает в качестве внутреннего фактора, детерминирующего функционирование педагогической системы формирования профессиональной компетентности. Он определяет целенаправленное поведение как всей системы в целом, так и функциональное соответствие отдельных ее элементов.

Согласно положению системного подхода при исследовании особенностей функционирования сложно организованных систем, в которых протекает множество параллельных процессов, наряду с определением внешних и внутренних факторов необходимо обратить внимание на определение границы возможностей данной системы сохранять структурную устойчивость.

В системе химических реакций наиболее медленная, становится «главной реакцией» управляющей временными соотношениями всей цепи. Это происходит таким же путем, как и на производстве – самая медленная из различных операций технологического процесса определяет дневное количество окончательного продукта. Если сырье доставляется фабрике слишком быстро, то оно неизбежно скапливается до тех пор, пока самая медленная из операций не завершит свою роль в его переработке. С другой стороны, если пос-

ледующая обработка того, что доставляется этой операцией идет слишком быстро, то все оборудование дальнейших стадий технологического процесса будет простаивать до тех пор пока операция наименьшей скорости не даст надлежащий материал. Из сказанного следует, что цепной ряд событий замедляется в соответствии с «главной реакцией». На это выдающийся отечественный ученый А.А. Богданов, изучая функционирование комплекса параллельно развивающихся процессов, сформулировал закон наименьших. Его суть заключается в том, что степень прочности всей цепи определяется степенью прочности наименее прочного ее звена. По его мнению, именно данный лимитирующий фактор и определяет устойчивость всей системы [4]. Другими словами, структурная устойчивость целого определяется наименьшей его частичной устойчивостью [6].

Исходя из сказанного, а также из содержания профессиональной компетентности, представленной как взаимодействие множества структурных элементов, вполне логично предположить, что ее формирование предполагает параллельное протекание множества процессов. В связи с этим возникает необходимость в выявлении лимитирующего фактора, детерминирующего не только структурную устойчивость профессиональной компетентности, но и скорость ее формирования. Особую значимость этому придает то, что если внешние и внутренние факторы по своей сути являются универсальными, так как определяют протекание процессов преобразования внутри любой образовательной системы профессионального обучения, то лимитирующий фактор в каждом конкретном случае имеет ярко выраженный специфический характер. Это и обосновывает необходимость организации дополнительных педагогических исследований, направленных на определение «главной реакции», определяющей формирование профессиональной компетентности при подготовке специалиста того или иного профиля.

Резюмируя сказанное, необходимо отметить:

1. Интеграция России в мировое общество и подписание ею Болонского процесса предполагает смену парадигмы профессионального образования, переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной модели, в которой результат обучения трактуется термином «компетентность».

2. Результаты проведенных ранее исследований свидетельствуют, что профессиональная компетентность, приобретаемая в ходе практического опыта, является сложноорганизованным, динамически развивающимся системным образованием, представленным взаимодействием меняющихся во времени частных компетенций. В свою очередь это дает основание рассматривать в качестве методологической основы процесса ее формирования системный подход. Исходя из положения названной теории о том, что мир представляет собой систему систем, было бы заблуждением исследовать педагогические системы только с позиций их целостности, структурности и единства компонентов. Значительно большее практическое значение имеет определение факторов, обуславливающих их возникновение и функционирование.

3. Среди многообразия факторов, определяющих возникновение и функционирование систем, исследователи особое значение придают внешним и внутренним факторам. К первым относят факторы среды, которые способствуют возникновению систем, являются чуждыми для ее элементов, не обуславливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению. Ко вторым, согласно положениям системного подхода, необходимо относить разницу потенциалов между входом и выходом педагогической системы. В нашем случае между «знанием» и «незнанием», «умением» и «неумением» субъекта образовательного процесса осуществлять профессиональную деятельность в целом и отдельными действиями ее составляющими.

Если внешние факторы обуславливают возникновение педагогической системы формирования профессиональной компетентности и определяют ее конечную цель, то внутренние – детерминируют ее функционирование и определяют выбор содержания образовательного процесса. В совокупности данные факторы обеспечивают неравновесное состояние системы формирования профессиональной компетентности, обуславливают ее возникновение и инициируют в ней процессы преобразования.

4. Согласно положению системного подхода наряду с определением факторов, обуславливающих возникновение и функционирование систем любой природы, огромное значение имеет определение фактора, детерминирующего структурную устойчивость. Данная устойчивость системы определяется тем из многочисленных процессов, который обладает наименьшей скоростью преобразования и который принято рассматривать как лимитирующий фактор, определяющий скорость основного процесса преобразования, происходящего в системе.

Определение лимитирующего фактора в становлении профессиональной компетентности представляет собой отдельную проблему в теории и практике профессионального обучения. Его выявление в каждом конкретном случае позволит не только оптимизировать образовательный процесс, но при определенных условиях создаст предпосылки к коэволюционному развитию структурных элементов формируемого системного образования.

Литература

1. *Аверьянов, А.Н.* Системное познание мира / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. *Алексеев, А.Н.* 40 лет Якутскому государственному университету / А.Н. Алексеев // Наука и образование. – 1996. – № 1. – С. 28–31.
3. *Базир, Л.Н.* Формирование профессионально-предметной компетенции студентов в процессе их самостоятельной работы / Л.Н. Базир // Естественно-научное образование в вузе: проблемы и перспективы: сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф. – Самара: СГАСУ, 2006. – 464 с.
4. *Богданов, А.А.* Тектология: (всеобщая организационная наука): в 2 ч. / А.А. Богданов. – 3-е изд. – Л.: Книга, 1925. – 304 с.
5. *Комарова, Ю.А.* Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Комарова. – СПб., 2008. – 50 с.
6. *Кривенцов, А.Л.* Специальные способности: сущность и условия формирования в спортивной деятельности / А.Л. Кривенцов // Материалы совместной науч.-практ. конф. РГАФК, МГАФК и ВНИИФК. – М., 2001. – С. 51–55.
7. *Лазарев, В.С.* Психология стратегических решений / В.С. Лазарев – М., 1994. – 82 с.
8. *Марков, Ю.Г.* Функциональный подход в современном познании [Электронный ресурс]. – URL: // <http://psylib.org.ua/books/marko01/txt04.htm>
9. *Поляков, А.О.* Информодинамическая общность систем [Электронный ресурс]. – URL: <http://inftech.webservis.ru/it/information/ios/index.htm>
10. *Матвеева, Т.А.* Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Матвеева. – Н.Новгород, 2008. – 46 с.
11. *Михеева, Т.В.* Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Михеева. – М., 2009. – 45 с.
12. Научные подходы к управлению образованием [Электронный ресурс]. – URL: <http://tspu.tomsk.ru/students/1/naychpodx2.htm>
13. *Ноговицын, Р.Р.* Региональная политика в области высшего образования в Республике Саха (Якутия) / Р.Р. Ноговицын // Наука и образование. – 1999. – № 3. – С. 33–36.
14. *Ноговицын, Р.Р.* Реформирование высшего и среднего профессионального образования в РС(Я) / Р.Р. Ноговицын, П.П. Попова // Наука и образование. – 2001. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sitim.sitc.ru/E-books/Journals/sin_edu/st101-5.htm
15. Об основных направлениях организационно-экономического реформирования систе-

мы образования (аналитическая записка) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.budgetrf.ru/Publications/Programs/Party/sps99/sps99-18/sps99-18000.html>

16. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 67 с.

17. *Роговая, О.Г.* Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Роговая. – СПб., 2007. – 36 с.

18. *Туголмин, А.В.* Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Туголмин. – Чебоксары, 2009. – 46 с.

19. *Шалашова, М.М.* Непрерывность и преемственность измерения химических компетенций учащихся средних образовательных школ и студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.М. Шалашова. – М., 2009. – 41 с. ■

УДК 378

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

А.И. Горбунов

Аннотация

В статье определяются критерии, показатели и уровни профессиональной компетентности экономиста в области информационной безопасности (ИБ). Проявления компонентов компетентности (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного) приняты в качестве критериев и соотнесены с соответствующими показателями. Выделены четыре уровня компетентности экономиста в области ИБ, которые определяют конкурентоспособность специалиста экономического профиля на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационная безопасность, экономист, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, операционно-деятельностный компонент, модель «четырёх уровней компетентности» или «сознательной компетентности».

Abstract

This article defines the criteria, indicators and levels of an economist's professional competence in the field of information security (IS). Its components (motivation and values, cognition, activity) and the display thereof we accept as forming the criteria and correlated with appropriate indicators. Therefore, we can distinguish four stages of professional competence in the field of IS, which determine the competitiveness of economists in the labor market.

Index terms: professional competence, information security, economist, motivation-value component, cognitive component, activity component, «four stages of competence» or «conscious competence» learning model.

Эпоха глобальной информатизации предъявляет особые требования к информационной подготовке специалистов, в частности – специалистов экономического профиля. В современных условиях практически любая профессиональная деятельность немислима без сбора, хранения и обработки информации, которая часто является коммерческой, бан-

ковской, государственной или иной тайной, поэтому профессиональная подготовка экономистов требует формирования компетентности в области информационной безопасности (ИБ), которое целесообразно осуществлять на этапе вузовского образования.

Совершенствование информационной подготовки (ИП) и формирование профес-

сиональной компетентности в области ИБ у специалистов экономического профиля выявляет необходимость определения показателей, критериев и уровней сформированности такой компетентности.

Вопросам определения критериев и показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности посвящен целый ряд публикаций отечественных исследователей, таких как О.А.Абдуллина, В.А.Беликов, В.П.Беспалько, П.Я.Гальперин, В.А.Сластенин, Н.Ф.Талызина, А.В.Усова, Н.М.Яковлева и др.

В нашем исследовании критерии сформированности профессиональной компетентности экономиста в области ИБ рассматриваются как качественные показатели, а уровни – как количественная характеристика, зависящая от выбора критериев. Наиболее полно сущность понятия «критерий» отражена в работах В.И.Загвязинского. Поэтому в данном исследовании мы исходим из следующего определения: критерий – это обобщенный показатель развития процесса, успешности деятельности, по которому выполняется оценка происходящих педагогических явлений [3, с.10].

Исходя из анализа научно-исследовательской литературы [2, 5], под профессиональной компетентностью экономистов в области ИБ мы понимаем интегративную характеристику личности, объединяющую мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-операционный компоненты.

В структуру мотивационно-ценностного компонента включены: направленность будущих экономистов на осуществление деятельности по защите профессионально значимой информации, потребности, мотивы, стремления, интерес к образованию и самообразованию в области ИБ, а также морально-этические установки в этом аспекте. Содержание мотивационно-ценностного компонента определяет стимулирующую функцию компетентности в области ИБ.

Содержание когнитивного компонента представляет собой теоретическую составляющую данной компетентности как единство теоретических, методических и технологических знаний. Этот компонент отражает знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно к сфере экономики и бизнеса; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики; основы правового обеспечения ИБ, в том числе российского и зарубежного законодательства, ответственность за компьютерные преступления; принципы и содержание организационного обеспечения ИБ (политика безопасности, контроль, разграничение и ограничение доступа к информационным ресурсам и т.п.).

Содержание операционально-деятельностного компонента представлено комплексом умений и навыков осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности: нормативно-правовых (определение полномочий, разграничение доступа, определение порядка контроля, документирования и анализа действий и пр.), административных (мероприятия, осуществляемые при проектировании и разработке правил и инструкций по ИБ, организация охраны, учета, хранения, использования и уничтожения документов и носителей информации и пр.), физических (применение механических, электро-, электронно-механических устройств, создающих физические препятствия для доступа к защищаемой информации и компонентам системы, а также средств визуального наблюдения, связи и сигнализации), программно-аппаратных (использование электронных устройств и программ, которые реализуют идентификацию, аутентификацию, авторизацию субъектов ИБ, разграничение доступа, регистрацию и анализ событий, криптографическую обработку и пр.). Степень сформированности этих умений отражает практическую составляющую профессиональной компетентности экономиста в области ИБ.

Таблица 1

**Содержание компонентов профессиональной компетентности экономиста
в области информационной безопасности**

Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Операционно-деятельностный
Направленность будущих экономистов на осуществление деятельности по защите профессионально значимой информации, потребности, мотивы, стремления, интерес к образованию и самообразованию в области ИБ, а также морально-этические установки в этом аспекте	Знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно в сфере экономики и бизнеса; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики; основы правового обеспечения ИБ, в том числе российского и зарубежного законодательства, ответственность за компьютерные преступления; принципы и содержание организационного обеспечения ИБ	Комплекс умений и навыков осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности: нормативно-правовых, административных, физических, программно-аппаратных

Компоненты профессиональной компетентности экономиста в области ИБ отражены в табл. 1. Проявления названных компонентов в профессиональной деятельности экономиста приняты нами в качестве критериев сформированности такой компетентности и соотнесены с соответствующими показателями:

– мотивационно-ценностный критерий – проявление выраженной мотивации, потребностей, интереса к использованию информационных технологий для защиты профессионально значимой информации; понимание важности и актуальности проблемы обеспечения ИБ применительно к сфере экономики и бизнеса в условиях конкурентной борьбы; ценностное отношение к процессам самосовершенствования в данной области;

– когнитивный критерий – степень овладения теоретическими, методическими и технологическими знаниями в области ИБ;

– операционно-деятельностный критерий – степень овладения умениями и навыками в области ИБ для осуществления нормативно-правовых, административных, физических, программно-аппаратных мероприятий в профессиональной деятельности.

Критерии и показатели профессиональной компетентности экономиста в области ИБ схематично представлены на рис. 1.

В настоящей работе мы выделяем критерии, по которым можно оценить уровень развития профессиональной компетентности экономиста в области ИБ. Критерии характеризуются показателями, степень развития которых и будет определять компетентность.

Приведенные критерии и показатели служат исходными данными для определения уровней развития профессиональной компетентности экономиста в области ИБ.

Вопросам определения уровней сформированности умений посвящен целый ряд отечественных и зарубежных публикаций. Данная проблематика рассматривается в исследованиях О.А.Абдуллина, Г.А.Засобина, Н.В.Кузьмина, Л.Ф.Спирина, А.В.Усова, Н.М.Яковлева, Н.Бёрча, Ж.Эгана, Дж.Фишера и др.

В психолого-педагогической литературе наиболее распространено деление на три уровня: низкий, средний и высокий (А.А.Бобров, Л.Н.Трубина, А.В.Усова).

В.П.Беспалько выделяет четыре уровня: узнавание, воспроизведение (алгоритмическая деятельность), продуктивная конструктивная деятельность (эвристическая деятельность), продуктивная творческая деятельность [1, с.41].

Г.А.Засобина дополняет общепринятую точку зрения пятым уровнем: первоначальное умение, низкий, средний, высокий, совершенное умение [4].



Рис. 1. Критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности экономиста в области информационной безопасности

В 70-х годах XX в. была разработана теория четырех уровней компетентности. Считается, что впервые она была описана в компании «Gordon training international», в частности, одним из ее сотрудников – Нозлом Бёрчем (Noel Burch). Он выделял 4 связанных уровня компетентности, через которые проходит обучающийся в процессе овладения любым новым навыком: бессознательная некомпетентность, сознательная некомпетентность, сознательная компетентность и бессознательная компетентность. Описание модели представлено на рис. 2.

К сожалению, в научной литературе нет однозначного ответа, кто именно был основателем этой теории. В ее развитии принимали участие многие исследователи, такие как У.Хоуэлл, Д.Л.Киркпатрик, П.Дубин, Х.Додгсон и др. [6].

Модель четырех уровней компетентности в литературе представляется различными способами: лестницами, матрицами и диаграммами. В соответствии с данной моделью мы выделяем четыре уровня компетентности:

1) низкий – важность и актуальность проблемы обеспечения ИБ применительно-

	Некомпетентность	Компетентность
Бессознательность	<p>1. Бессознательная некомпетентность</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Человек не осознает важность и актуальность предметной области. 2. Человек не осознает нехватку практики. 3. Человек может отрицать важность и пользу нового навыка. 4. Человек должен осознать свою некомпетентность до развития новых навыков и начала обучения. 5. Цель обучающегося при содействии обучающего – достичь уровня «сознательная некомпетентность» путем овладения умениями и навыками, которые позволят повысить эффективность труда 	<p>4. Бессознательная компетентность</p> <ul style="list-style-type: none"> • Навык становится настолько натренированным, что используется на уровне подсознания и становится привычным. • Распространенные примеры: вождение, спорт, набор текста, ловкость рук, слушание собеседника и общение. • Становится возможным использование навыка при одновременном выполнении других действий, например, вязание и чтение книги. • Человек теперь способен обучать навыку других, хотя после некоторого времени на уровне «бессознательная компетентность» могут возникнуть трудности с объяснением, как и что именно делать, поскольку навык становится в значительной степени инстинктивным. • Это, вероятно, приводит к необходимости проверки навыков, длительно пребывающих на уровне «бессознательная компетентность» на соответствие новым стандартам
Сознательность	<p>2. Сознательная некомпетентность</p> <ul style="list-style-type: none"> • Человек осознает важность навыка. • Человек соответственно начинает осознавать свою «неэффективность» в данной предметной области, в идеале – путем попыток использования навыка. • Человек осознает, что развитие навыков и умений в данной области повысит их эффективность. • В идеале человек осознает степень недостаточности развития навыка и знает тот уровень его развития, который требует его компетентность. • Человек в идеале ставит перед собой обязательную цель изучения и практики нового навыка и перехода к уровню «сознательная компетентность» 	<p>3. Сознательная компетентность</p> <ul style="list-style-type: none"> • Человек достигает уровня «сознательная компетентность», когда он может осознанно и безошибочно использовать навык. • Человеку требуется концентрироваться и думать, чтобы использовать навык. • Человек может использовать навык без посторонней помощи. • Не думая человек не может безошибочно использовать навык, он еще не отработан до автоматизма. • Человек может использовать навык при других, но вряд ли способен хорошо обучить ему другого. • Человек, в идеале, продолжает практиковать новый навык и может достичь уровня «бессознательная компетентность». • Практика – единственный способ перейти к уровню 4

Рис. 2. Описание модели четырех уровней компетентности

но к профессиональной деятельности не воспринимается вовсе либо осознается в незначительной мере, в некоторых случаях может отрицаться; стремление к использованию ИТ для защиты профессионально значимой информации отсутствует или слабо выражено; интерес к самообразованию в области ИБ проявляется незначительно; ценностные и морально-этические установки применительно к области ИБ не сформированы; знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно к сфере экономики и бизнеса поверхностны; знания об основных

угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики недействительны; основы правового обеспечения ИБ (российского или зарубежного законодательства) известны в ознакомительном порядке; умения и навыки осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности не развиты.

2) средний – важность проблемы обеспечения ИБ воспринимается исходя из конкретной ситуации; стремление к использованию ИТ для защиты профессионально значимой информации проявляется на непостоянной основе; интерес к самообразо-

ванию в области ИБ носит ситуационный характер; ценностные и морально-этические установки применительно к области ИБ формируются под воздействием возникающих профессиональных задач и необходимостью их самостоятельного решения; знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно к сфере экономики и бизнеса являются эмпирически ситуативными, с частыми обобщениями; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики расширяются при возникновении проблемной ситуации; основы правового обеспечения ИБ (российского или зарубежного законодательства) известны в пределах практической необходимости; умения и навыки осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности развиты незначительно, применяются неуверенно и/или при содействии других, для их применения необходима сосредоточенность;

3) выше среднего – присутствует понимание важности и актуальности проблемы обеспечения ИБ; активно выражено стремление к использованию ИТ для защиты профессионально значимой информации; интерес к самообразованию в области ИБ проявляется на постоянной основе; сформулированы устойчивые ценностные и морально-этические установки применительно к области ИБ, которые продолжают активно развиваться; знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно к сфере экономики и бизнеса носят уверенный теоретический характер; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики достаточно обширны и расширяются за счет проблемных ситуаций окружающих; основы правового обеспечения ИБ (российского и зарубежного законодательства) детально изучены; умения и навыки осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности хорошо развиты, применяются уверенно без помощи посторонних, однако они еще

не отработаны до автоматизма, и для безошибочных действий в ряде случаев необходима концентрация;

4) высокий – полное осознание важности и актуальности проблемы обеспечения ИБ; постоянное стремление к использованию ИТ для защиты профессионально значимой информации; самообразование в области ИБ становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности; ценностные и морально-этические установки применительно к области ИБ могут служить примером для других; знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно к сфере экономики и бизнеса носят глубокий теоретический характер; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики четко структурированы и могут быть переданы другим; основы правового обеспечения ИБ (российского и зарубежного законодательства) охвачены в полной мере; умения и навыки осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности развиты до автоматизма, применяются на уровне подсознания и не требуют особой концентрации.

Таким образом, нами были определены и обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности экономиста в области информационной безопасности. Высокий уровень сформированности профессиональной компетентности в области ИБ позволит специалисту экономического профиля в современных условиях занять выгодную позицию на рынке труда.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Горбунов, А.И. Информационная безопасность как приоритетное направление развития подготовки экономистов в условиях современного рынка / А.И. Горбунов // Приоритетные направления развития современной науки: мате-

риалы II Междунар. заочной науч.-практ. конф. / отв. ред. М.В. Волкова. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С. 167–170.

3. *Загвязинский, В.И.* Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Т. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.

4. *Засобина, Г.А.* Практикум по педагогике: учеб. пособие для учащихся пед. училищ / Г.А. Засобина. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.

5. *Поляков, В.П.* Информационная безопасность компьютерных систем в экономике как педагогическая проблема [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dofa.ru/Dumnaja/8_PBEDES/polakov2.doc (дата обращения: 04.09.2011).

6. *Conscious competence learning model* // www.businessballs.com [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm> (дата обращения: 04.09.2011). ■

УДК 371

СИСТЕМНЫЙ И ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ

Е.А. Иванаевская

Аннотация

В статье обосновано предназначение системного и ценностного подходов к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: компетентность социального взаимодействия, учащийся, подход, система, ценность.

Abstract

The article substantiates the purposes of using systemic and value-based approach to building the competence of social cooperation between students during extracurricular activity.

Index terms: competency of social cooperation, students, approach, system, value.

Формирование компетентности социального взаимодействия учащихся – это важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современной социальной ситуации востребуется социально компетентный человек, который, понимая познавая социальные преобразования, находит свое место в социальной инфраструктуре и территории проживания. Постановка и возможное решение этой проблемы удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы педагогической практики, запросы общества в социально компетентных людях.

Стратегия деятельности учителя по формированию компетентности социаль-

ного взаимодействия учащихся должна быть адекватна содержанию процессов, происходящих в обществе социальных перемен, обусловивших необходимость переоценки ценностей.

Ценности, отвечая на вопрос: «Во имя чего?», определяют выбор целей и средств деятельности» [12, с.32]. В ценностях содержится ответ на вопрос о смысле жизни, а сама система ценностей, содержание которых подвергается переоценке в зависимости от изменений, происходящих в материальной и духовной сферах общества, «разворачивается в конкретный образ, позволяющий представить себе место человека в мире» [12, 16], в социальной сфере общества. Одним из таких образов является образ идеального гражданина, который осознает свои личные интересы, соотносит

их с интересами общества, реализующего свои интересы. Образ идеального гражданина есть своего рода идеал, к которому надо стремиться. Идеал, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, есть «идея движения, схватывающая его суть, объединяющая в едином образе стратегические ответы на вопросы, во имя чего двигаться и как сделать способ движения достойным высокой цели» [12, с.18].

Одной из таких идей, которая схватывает суть образа идеального гражданина как идеала, является идея социально-преобразующей добровольческой деятельности граждан общества, которые, различаясь по своим нравственным взглядам, ценностям, оценкам, не теряют связи с социальными ценностями и традициями общества, способствуют его процветанию.

Решение задачи формирования компетентности социального взаимодействия учащихся требует реализации адекватных ее содержанию подходов и принципов.

Анализ научной литературы показал наличие подходов, на основе которых может быть основан процесс формирования компетентности социального взаимодействия учащихся во внеурочной деятельности. Такими подходами являются системный, ценностный, событийный и личностно-деятельностный подходы. В данной статье раскрывается предназначение системного и ценностного подходов к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.

Под системным подходом в научной литературе (И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) понимается направление методологии специально-научного познания и практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем, когда объекты изучаются под углом зрения внешних и внутренних системных свойств и связей, обуславливающих целостность этого объекта, его внутреннюю организацию и функционирование. Возможность его применения к педагогическим объектам основывается на систем-

ности как важном качестве объективной действительности. Являясь элементом общенаучной методологии, системный подход позволяет рассматривать различные природные и социальные объекты, в том числе и педагогические, как системы.

Методологическое значение системного подхода заключается в том, что на его основе процесс социального взаимодействия учащихся со сверстниками и взрослыми может быть рассмотрен с точки зрения взаимодействия части и целого, поскольку системный подход связан с понятием структурности. Вместе с тем, как отмечают исследователи (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, Л.И. Новикова и др.), системный подход выступает и как способ мышления исследователя, помогающий изучить или построить объект как систему взаимосвязанных элементов, органично включенных в окружающую среду.

Системный подход предназначен для разработки системы формирования компетентности социального взаимодействия учащихся. Разработанная нами в ходе исследования система представляет собой разновидность педагогической системы. Уяснение того, каким образом функционирует система формирования компетентности социального взаимодействия учащихся во внеурочной деятельности, связано с определением ее (системы) структурных элементов.

Структурными элементами системы формирования компетентности социального взаимодействия учащихся (рис. 1) являются цель; направления деятельности педагога; организационный, содержательный, процессуальный и результативный блоки. Выделяя данные элементы, мы опираемся на теоретические положения о компетентности социального взаимодействия учащихся, компонентами которой как личностного образования являются мотивационный, когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты, каждый из которых обладает своим содержанием.



Рис. 1. Система формирования компетентности социального взаимодействия учащихся во внеурочной деятельности (КСВУ – компетентность социального взаимодействия учащихся)

Раскроем предназначение ценностного подхода к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.

В русле *ценностного* подхода, как отмечают В.П.Бездухов и А.В.Бездухов, исследуется общая для всех наук, изучающих человека, проблема – ценностные основания жизнедеятельности [2, с.96] и, добавим, ценностные основания единения граждан. Категория «ценность» выступает в функции общего методологического ориентира на пути объяснения ценностного подхода к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.

Если исходить из того, что, как подчеркивают А.В.Бездухов и Р.Н.Гуртовская, ориентиры, которые выбираются и которые придают направленность целеобразованию в рамках целесообразной деятельности, задаются ходом общественного развития, развития гуманитарного знания [1, с.34], то становится понятным, почему категория «ценность» выступает в качестве методологического ориентира для объяснения значения ценностного подхода к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся. Ценности, которые выбраны нами в качестве образующих содержания ценностного компонента компетентности социального взаимодействия учащихся, заданы ходом общественного развития. Совместная созидательная деятельность, в свою очередь, как идея придает направленность целеобразованию в рамках целесообразной деятельности педагога по формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.

Ценности сотрудничества, взаимопонимания, ответственности и другие ценности выступают в качестве ориентиров педагогической деятельности, в рамках которой реализуется ценностный подход к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.

Предназначением ценностного подхода к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся, связанного с реализацией ценностей, является раскры-

тие школьникам смысла взаимопонимания, добра, интереса, ответственности, поддержки, сотрудничества и др. в контексте движения к идее совместной созидательной деятельности, выводящей школьников на осознание своей принадлежности к этому обществу, на принятие его ценностей и норм. Ценности, реализуемые педагогом в деятельности, есть ценности, к которым он их приобщает и которые принимают форму мотива социального взаимодействия.

Приобщая учащихся к ценностям, педагог расширяет аксиологические рамки их мышления, поскольку он формирует у них (учащихся) представления о понятиях морали, которые, как известно, обладают значением ценности. Другими словами, в процессе реализации ценностного подхода он формирует и когнитивный компонент компетентности социального взаимодействия учащихся. Учащийся мыслит не ценностями, но понятиями, среди которых находятся и такие понятия, как «взаимопонимание», «добро», «интерес», «ответственность», «поддержка», «сотрудничество», «справедливость», «успех» и др. Учащийся оценивает на основе знания о ценностях, выступающих в качестве критерия оценивания поступков в социальном взаимодействии.

С этой точки зрения обогащение педагогом содержания когнитивного компонента компетентности социального взаимодействия учащихся посредством их информирования о социальных ценностях, об их значении в социальном взаимодействии, поведении становится отправным моментом для реструктурирования у учащихся опыта такого поведения с точки зрения расширения их связей с субъектами деятельности, поведения. Расширение содержания таких связей осуществляется за счет нравственно-ценностной их составляющей, т.е. предъявляемых нравственных ориентиров, заключенных в социальном взаимодействии, в качестве которых и выступают ценности и понятия морали в значении ценностей. Понятия (взаимопонимание, добро,

интерес, ответственность, поддержка, сотрудничество и т.д.), будучи освоенными, начинают определять содержание когнитивного компонента компетентности социального взаимодействия учащихся.

Учащийся выражает свое ценностное отношение к реальности на основе ценностей, являющихся, согласно М.С.Кагану, одним из «полюсов» такого отношения. Другим «полюсом» является оценка [8, с.50].

Значимость оценки, по мнению А.И.Кирьяковой, состоит в том, что ценностно-оценочное освоение действительности не ограничивается накоплением знаний, но осуществляет их качественное преобразование, отражая личностный смысл как самих знаний, так и явлений. Оценка является способом формирования оценочных суждений учащихся [9, с.66].

Приобщение учащихся к ценностям происходит в организуемом педагогом социальном взаимодействии, в котором имеют место субъект–субъектные отношения. Для нашего исследования особенно ценна мысль М.С.Кагана о том, что «механизмом» общения является диалог, а не «обмен монологами» [8, с.176].

Диалог важен в ситуации оценивания и следующего за ним оценочного отношения, являющегося, в свою очередь, ступенькой ценностного отношения. В условиях диалога выявляется общность ценностей педагога и учащихся, а оценивание результатов диалога дает представление об общности ценностей, которые освящают выбор действий и поступков, о том, соотносит ли учащийся себя с ценностями другого человека, с ценностями общества. Такое понимание оценивания дает нам основание выделить функцию оценки. Оценка выполняет функцию не просто выявления достигнутого результата, но функцию соотнесения себя с другим, с ценностями общества, находящимися в основаниях совместной созидательной деятельности.

Так, перед нами встает задача формирования способности учащихся к моральному выбору и оцениванию его результатов, со-

вершенных ими поступков, к оцениванию себя как члена общества на соотнесении себя с его ценностями, выступающими в качестве критериев такого оценивания. Одним из способов формирования такой способности учащихся является создание проблемного контекста социального взаимодействия. Снятие проблемности ситуации деятельности, поведения есть решение задачи морального содержания, предполагающего осуществление морального выбора как выбора поступков и ценностей. Одним из средств создания проблемного контекста социального взаимодействия являются моральные дилеммы, решение которых способствует обогащению категориальных структур морального мышления учащихся, развитию у них опыта социального взаимодействия.

Следующий важный момент, на который мы обращаем внимание при обосновании необходимости реализации ценностного подхода к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся, заключается в том, что он связан с реализацией ценностей во имя, во благо и ради другого и находит свое выражение в отношении человека и общества, ибо «ценности направляют, ориентируют все формы предметности и одновременно регулируют отношения людей, объединяя, сплачивая одних и разъединяя данную группу и другие, обладающие иными ценностями, и разных индивидов, имеющих противоположные ценностные ориентации» [8, с.68, 189–190].

Идея о том, что ценностный подход связан с реализацией ценностей во имя и ради другого согласуется с идеей Р.Г. Апресяна о «другом», становящимся «своим-другим», которого субъект социального взаимодействия «принимает как продолжение самого себя или как таких, которые представляют его, через которых он оказывается представленным» [6, с.277].

Действительно, реализация ценностей во имя и ради другого есть его признание как своего-другого, ибо реализовывать ценности во имя другого возможно тогда,

когда этот другой принимается тобой как свой-другой.

Педагогический аспект данного положения заключается в том, что взаимопонимание, добро, интерес, ответственность, поддержка, сотрудничество и т.д. имеют не просто повышенное значение в социальном взаимодействии учащихся. Реальное формирование компетентности социального взаимодействия учащихся, последующая реализация ими ценностей во взаимодействии со сверстниками и взрослыми возможна тогда, когда взаимопонимание, добро, интерес, ответственность, поддержка, сотрудничество и т.д., будучи осмысленными и осознанными ими, становятся ориентирами взаимодействия с другими субъектами этой деятельности. Личность, обладающая компетентностью социального взаимодействия, способна к сопереживанию, к ответственности за свои действия в общественной, профессиональной, экономической и культурной жизни. Она уважает себя и других, терпима к представителям других культур и национальностей, она способна не только действовать в повседневной жизни общества, но и влиять на ее изменение.

Ценностный подход к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся, будучи связанным с реализацией ценностей, с приобщением учащихся к ценностям (аксиологический компонент компетентности социального взаимодействия учащихся), обеспечивает: а) через формирование у учащихся представлений о понятиях морали, обладающих значением ценностей, расширение категориальных рамок морального мышления (когнитивный компонент компетентности социального взаимодействия учащихся); б) через осуществление учащимся морального выбора и оценивание его результатов по критерию освоенных ценностей формирование опыта социального взаимодействия (деятельностный компонент компетентности социального взаимодействия учащихся). Это и есть то новое, которое мы привносим в понимание ценностного подхода.

Литература

1. Бездухов, А.В. Сущность и природа понятия «моральные ориентиры педагогической деятельности» / А.В. Бездухов, Р.Н. Гуртовская // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2006. – № 6. – С. 30–38.
2. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 278 с.
4. Григорьев, Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д.В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.
5. Григорьев, Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. – Пермь, 2001. – С. 77–88.
6. Гусейнов, А.А. Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов: Феникс, 1997. – 480 с.
8. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
9. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГУ, 1996. – 190 с.
10. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Ин-т образования взрослых, 1996. – 175 с.
11. Педагогика: учеб. пособие для студ. педвузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 638 с.
12. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. / В.Н. Сагатовский. – СПб.: Петрополис, 1999. – Ч.3. Антропология. – 288 с.
13. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
14. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
15. Шрейдер, Ю.А. Этика / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 271 с.

УДК 517:378

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ГРАФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Деев, И.Н. Шкуратова

Аннотация

Авторы представляют содержание графических компетенций, формы контроля развития графических компетенций современными оценочными методами.

Ключевые слова: графические компетенции, содержание графических компетенций, контроль, формы контроля.

Abstract

The article presents the essence of graphic competences, various forms of control in order to enhance the development of graphic competences by means of modern estimation methods.

Index terms: graphic competence, content of graphic competences, control, control forms.

Внедрение стандартов нового поколения в систему высшего образования обусловило значительные изменения в профессиональной подготовке – знания, умения, навыки обучаемых теперь должны оцениваться интегративно, в рамках определенных компетенций. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования II поколения рассматриваются общекультурные и профессиональные компетенции. В данной статье мы определяем графические компетенции, являющиеся ключевыми при изучении дисциплины «Математика». Признаком объединения в класс графических компетенций явилась необходимость их формирования и развития на дисциплинах математического курса.

В изученной нами педагогической литературе авторы (Е.П.Вох, А.В.Савицкая, М.А.Скрипкина, В.В.Степакова и др.) рассматривают графические компетенции в школьном курсе черчения и для некоторых инженерных и педагогических специальностей вузов. В процессе нашей работы мы попытались найти ответ на вопрос о формах контроля графических компетенций. В ходе анализа педагогической и научной литературы (И.В.Богданов, С.В.Лазарев, Н.Ф. Талызина, И.Я.Лернер и др.) мы не нашли достаточной для этого информации, что

позволило нам сделать вывод об актуальности проводимого исследования. В данной статье мы приводим описание *содержания графических компетенций* и предлагаем формы контроля для всех ее элементов.

Вопрос формирования и развития графических компетенций для экономических специальностей рассмотрен слабо. Менеджеру в ходе его деятельности приходится создавать различные структуры бизнес-планов, бизнес-процессов (например, структуру работы отделов, структуру поставок и др.), функциональные зависимости на основе эмпирических данных. При этом необходимо суметь провести четкий анализ и систематизацию каждого компонента структуры, как в отдельности, так и в системе, далее – представить их в наглядном виде (схемы, чертежи или другие изображения).

На основе анализа литературы нами предлагается под *графическими* понимать компетенции, предполагающие владение обобщенными способами действий, основанных на знаниях, умениях, навыках студентов, проявляющихся при построении различных графических и геометрических объектов. При этом графические компетенции должны включать в себя умения систематизировать и обобщать данные, представленные в графическом виде,

отражать развитие пространственного мышления студентов. Такие компетенции предполагают наличие тех качеств, которые необходимы студентам как при дальнейшем обучении в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности. При рассмотрении ФГОС ВПО по направлению подготовки 080200 – «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр») графические компетенции в явном виде нами не были выявлены, но анализ многих из перечисленных в стандарте компетенций позволил установить наличие их признаков. Признаки графических компетенций содержат, по нашему мнению, общекультурные компетенции: умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-17); обладать способностью работы с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах (ОК-18), так как работа с информацией требует четкой систематизации для дальнейшей ее переработки и применения. Графические компетенции являются важной предпосылкой для формирования следующих профессиональных компетенций: способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования (ПК-2); способность эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-5); умение применять количественные и качественные методы анализа при принятии управленческих решений и строить экономические, финансовые и организационно-управленческие модели (ПК-31); способность выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность, проводить адаптацию моделей к конкретным задачам управления (ПК-32).

ФГОС ВПО II поколения приводит набор ОК и ПК, указывая, что образование должно строиться на компетентностном подходе. При завершении курса определенной дисциплины студент должен обладать рядом соответствующих компетенций, что в последующем будет определять его профессиональную компетентность. Обеспечить формирование компетенций позволяет кредитно-модульная система обучения. Содержание современного образования основывается на модулях, для формирования которых существуют различные подходы в зависимости от представлений самого понятия. Понятие «модуль» имеет множество трактовок. В статье мы придерживаемся следующего определения: *модуль* – завершенная часть основной образовательной программы, направленная на формирование определенной компетенции или группы компетенций, чтобы впоследствии выпускнику была присвоена квалификация [1]. Кредитно-модульная система образования требует качественной реструктуризации курса преподаваемой дисциплины, в частности, позволяет осуществить стимулирование самостоятельной работы студентов, разделить материал на модули с последующей проверкой усвоения студентами каждого модуля, использовать более широкую шкалу оценок.

В новых утвержденных программах изменилось количество выделяемых часов на изучение различных дисциплин, в частности, для направления 080200 – «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр») произошло резкое снижение количества часов на дисциплину «математика». Освоение данной дисциплины, на наш взгляд, определяется формированием и развитием графических компетенций, помимо ОК и ПК, рекомендованных во ФГОС ВПО. В связи с этим требуется усовершенствование содержания обучения математике, повышение качества преподавания и применение актуальных форм контроля для конкретной дисциплины.

Проанализировав различные определения контроля, соотнеся их с проблемой

нашей статьи, мы полагаем *контролем* считать соотношение полученных с помощью контрольных процедур результатов образовательной деятельности студентов с заранее поставленными целями для дальнейшего планирования процесса обучения, при необходимости внесения в него коррективов с целью повышения результатов образовательной деятельности студентов.

В соответствии с представленными в данной статье определениями графических компетенций, контроля в процессе обучения, проведенным констатирующим экспериментом в Челябинской государственной агроинженерной академии нам удалось выявить содержание графических компетенций, которое было определено в виде совокупности знаний, умений и навыков, обусловленных личностно-профессиональными качествами студентов.

На основе изучения различных форм контроля в педагогической литературе нами было выявлено отсутствие конкретных форм контроля для проверки усвоения студентами графических компетенций. Проанализировав содержание графических компетенций, мы разбили учебную и самостоятельную работу студентов на определенные блоки: лекционный (аудиторный), практический (аудиторный), самостоятельная работа с теорией, практическая самостоятельная работа, самостоятельная работа по применению знаний. Составляющими каждого блока выступают знания, умения, навыки и личностно-профессиональные качества графических компетенций, контроль усвоения которых является одним из главных этапов в процессе изучения дисциплины «математика», а также в ходе всего учебного процесса. Характер теоретического и практического применения каждого элемента содержания графических компетенций составляет основу выбора соответствующих форм контроля. Для проверки одних элементов требуется форма контроля, в которой студент может представить свой ответ в письменном виде с полным изложением материала. Для других элементов необходим контроль, пока-

зывающий умение работать с информацией, а также работать на компьютере.

Лекционный (аудиторный) блок включает:

– *знания* расширенного математического аппарата по работе с графическими и геометрическими объектами (знать основные линии, фигуры на плоскости и в пространстве – аналитическую и геометрическую интерпретацию);

– *умения* обобщения теоретических знаний математики, информатики и специальных дисциплин аграрного содержания;

– *навыки* структурирования информации, выстраивания иерархичности структуры;

– *личностно-профессиональные качества* (способность обобщать, структурировать, создавать иерархию; способность к обучению).

Формы контроля:

– *коллоквиум*, проводящийся после изучения отдельных блоков лекционного материала по билетам, включающим задания двух видов – теоретических и на построение графических объектов. Задания первого вида содержали вопросы, ответы на которые позволяли охарактеризовать развитие способности к обобщению теоретических знаний, навыки структурирования информации, выстраивания иерархии ее отдельных элементов. Например, предлагалось назвать известные кривые и их характеристики или построить схему, иллюстрирующую различные способы решения систем линейных алгебраических уравнений и указать алгоритм одного из решений. Задания второго вида содержали вопросы, связанные с построением геометрических объектов;

– *индивидуальное задание* – письменный опрос студентов в конце каждого лекционного занятия для определения уровня усвоения изучаемого материала. При этом были применены задания на обобщение теоретического материала в форме схем, диаграмм, таблиц.

К *практическому* (аудиторное) блоку относятся:

– *знания* математического аппарата по работе с графическими и геометрическими объектами, их аналогов – объектов реальности, основных компьютерных программ для решения математических задач;

– *умения* построения алгоритмов решения задач в курсе математики аграрного содержания, логичных, лаконичных высказываний, проявления гибкости мышления, построения линий и фигур на плоскости, в пространстве;

– *навыки* чтения (узнавания и аналитического описания) графических данных в любом представлении (плоском, пространственном);

– *лично-профессиональные качества* (способность применять знания на практике; способность к обучению).

Формы контроля:

• *самостоятельные и контрольные работы* по выполнению студентами многоуровневых заданий. Каждое из таких заданий содержит задачу с несколькими вопросами, соответствующими определенному уровню знаний студентов.

Пример. Заданы координаты вершин наклонной призмы: $A(0;0;0)$, $B(0;5;0)$, $C(-3;4;0)$, $A'(-1;1;4)$, $B'(-1;6;4)$, $C'(-2;5;4)$. Требуется: 1) построить заданную призму; 2) найти площадь боковой поверхности призмы; 3) с помощью приложений скалярного произведения найти площадь боковой поверхности призмы;

• *тестирование на компьютерах* – тестовые задания различных форм (тестовые задания открытого типа, закрытого типа, на соотнесение).

Самостоятельная работа с теорией содержит:

– *знания* основных сечений геометрических объектов;

– *умения* обобщения данных, полученных эмпирическим путем;

– *навыки* структурирования информации;

– *лично-профессиональные качества* (способность к разработке проектов и управление ими).

Формы контроля:

• *самостоятельное конспектирование учебного материала* – краткое изложение изучаемых разделов, вынесенных на самостоятельную работу. Конспекты, составляемые студентами, включали краткий план представления учебного материала (таблица, схема, графическое представление и т.д.) и текст конспекта;

• *реферат по темам*, рассмотренным в ходе лекционных занятий. Главным требованием к рефератам было их прикладное содержание, т.е. в реферате должно быть рассмотрено применение знаний к решению прикладных, профессиональных задач.

Практическая самостоятельная работа состоит из:

– *знаний* основных компьютерных команд для построения графических объектов и работы с ними;

– *умений* анализировать всевозможные методы решения графических задач и выбор наиболее оптимального из них, осуществления перехода от проекции реальных объектов на плоскости к их пространственному изображению и обратно;

– *навыков* чтения графических данных в любом представлении (плоском, пространственном).

– *лично-профессиональных качеств* (способность к разработке проектов и управлению ими).

Формы контроля:

• *групповые многоуровневые задания*, выдаваемые 5–7 студентам, ориентированные на усвоение материала, полученного на практических занятиях. Каждый уровень задания характеризует уровень развития графических компетенций: чем больше заданий по указанному порядку (начиная с первого) выполнила группа студентов, тем выше уровень развития графических компетенций. Обязательным требованием к выполнению заданий является использование различных компьютерных программ и представление полученных результатов в электронном виде.

Пример группового задания.

Задание 1-го уровня. Построить плоскость: $2x + y + z - 3 = 0$.

Задание 2-го уровня. Имеется 8 точек: $M_1(0;0;1)$, $M_2(0;0;2)$, $M_3(1;2;7)$, $M_4(2;1;7)$, $M_5(2;1;1)$, $M_6(1;2;3)$, $M_7(1;3;1)$, $M_8(1;2;4)$. Проверить принадлежность этих точек плоскости $2x - 4y + z - 1 = 0$. Выбрать необходимое количество точек, принадлежащих плоскости, для построения. Построить плоскость.

Задание 3-го уровня. Построить пересечение двух плоскостей: $2x - 4y + z - 1 = 0$ и $x + y + z = 0$. Определить характер кривой, полученной в результате пересечения плоскостей, и записать ее уравнение.

Задание 4-го уровня. Постройте тело, ограниченное плоскостями: $x = 0$, $y = 0$, $z = 5$, $y = 2x$, $y = 4x$, $z = 3$.

Основными элементами *самостоятельной работы по применению знаний* являются:

а) *знания* форм обобщения и структурирования данных;

б) *умения* накапливания и обобщения полученных данных, адекватное соотношение различных объектов действительности с их образами;

в) *навыки* оперирования графическими данными, их отражение в технической документации;

г) *личностно-профессиональные качества* (ответственность за качество выполняемой работы).

Формой контроля выполнения данного блока являлась *самостоятельная реферативно-исследовательская работа*, которая осуществлялась студентами в виде подготовки рефератов, посвященных применению полученных знаний в их будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями:

1) тема определяется студентом самостоятельно и согласовывается с преподавателем;

2) рассмотренная в реферате проблема должна носить профессионально ориентированный характер;

3) реферат должен содержать элементы исследования и графическое представление их результатов (таблицы, графики, диаграммы и т.д.).

Оценкой результатов обучения являлась балловая система. За выполнение каждой формы контроля студенту начислялось определенное количество баллов. При невыполнении задания студенту назначалась пересдача, в результате которой количество баллов за выполнение снижалось. К концу семестра каждый студент имел определенное количество баллов, что являлось показателем успешности обучения и давало возможность студенту при итоговой аттестации быть освобожденным от некоторых заданий.

На наш взгляд, балловая система является эквивалентом системы кредитов и может применяться при проектировании кредитно-модульной организации содержания образования.

Формирующий эксперимент показал, что разнообразие форм контроля графических компетенций способствует более полному и эффективному анализу успеваемости студентов в течение всего обучения по дисциплине «математика», а также внесению коррективов в образовательный процесс. При выходе на итоговую аттестацию преподаватель имел полную картину не только об уровне знаний каждого студента, но и об умениях, навыках и профессионально-личностных качествах, что содействовало реализации личностно ориентированного подхода к обучению, широко используемого в системах образования многих стран. В ходе обучения студент мог самостоятельно оценить свои текущие знания и производить самоконтроль. В ходе эксперимента нами отмечался повышенный интерес к предмету, ответственный подход к выполнению заданий (95% студентов сдавали задания в сроки, установленные преподавателем). В результате опроса 75% студентов отметили положительный фактор использования различных форм конт-

роля. Представленные нами формы контроля графических компетенций могут быть использованы для моделирования оценки других компетенций.

Литература

1. Велижско, Н.Б. Кредитно-модульная система // Ежемесячное специализированное профессиональное издание «Совет ректоров». – 2007, № 8. [Электронный ресурс]. – URL: http://sk.edu3000.ru/gazetes/arhiw_nomr07/soder_8_07/Velichko.htm (дата обращения: 07.05.2011).
2. Европейская система взаимозачета кредитов ECTS // Болонский процесс в МГИМО. [Электронный ресурс]. – URL: http://bologna.mgimo.ru/about.php?cat_id=3&doc_id=34 (дата обращения: 13.06.2011). ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 376.32

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Л.А. Колыванова

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме – определению и реализации модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями (отсутствие зрения) в условиях медицинского колледжа.

Ключевые слова: безопасность, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности, инклюзивное образование.

Abstract

The article is devoted the urgent issue of defining and realizing a model of formation of health and safety culture in vocational training for visually impaired students at medical vocational school.

Index terms: safety, health and safety, culture of health and safety, model of formation of culture of health and safety, inclusive education.

Современная Россия находится на пути инновационного развития, в котором важная роль принадлежит среднему профессиональному образованию, ориентированному на выполнение социального заказа общества по обеспечению рынка труда квалифицированными специалистами, обладающими определенными знаниями, умениями, технологиями, способными легко адаптироваться к профессиональной деятельности, развивая трудоохранную, экологическую, духовно-нравственную культуры, безопасность жизнедеятельности и здоровье.

В программном правительственном документе «Государственная стратегия развития РФ до 2010 года» отмечено, что «...модернизация общества предполагает становление новой культуры, в которой ценностями являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединен-

ные с ценностями солидарной ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы...», где образование в области безопасности жизнедеятельности рассматривается как одно из важнейших условий успешного развития страны.

Особое значение осуществление профессиональной деятельности имеет для студентов с ограниченными возможностями, что обусловлено изменением их статуса в социальной среде; признанием права на независимое безопасное существование и самостоятельное жизненное самоопределение.

Поэтому не случайно в реализации проекта «Национальной образовательной инициативы – «Наша новая школа» отражена модель инклюзивного образования «для всех и для каждого». На территории Самарской губернии работа по изменению

системы специального (инклюзивного) образования обучаемых с ограниченными возможностями здоровья ведется с 2000 г. в 343 образовательных учреждениях.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя) образование представляет собой процесс развития общего образования, в который включены все обучаемые, несмотря на их физические, интеллектуальные и иные особенности, на основе учета особых образовательных потребностей.

Как следует из Конвенции ООН «О правах инвалидов», ст. 24, подписанной Правительством России в 2008 г., «...в целях реализации права на образование, государство на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека». В связи с этим Президент РФ Д.А.Медведев в своем Послании Федеральному Собранию от 5 ноября 2008 г. акцентировал внимание на развитии такого рода образования, указав, «...мы обязаны создать нормальную систему образования для обучаемых с ограниченными возможностями здоровья, способствуя тому, чтобы они получали знания в обычных образовательных учреждениях, так как образование представляет собой один из определяющих этапов жизни человека, формирующих личность, являясь решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны».

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется Конституцией РФ, федеральными законами «Об образовании» и «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Европейской конвенцией «О защите прав человека и основных свобод» [2].

Важное место в стратегии образования среди образовательных и воспитательных задач занимает медицинское образование, являющееся основой формирования безопасной жизнедеятельности будущих специалистов.

Проблемы безопасности жизнедеятельности, здоровья населения страны вышли

на уровень национально значимых, среди которых развитие профессиональной, компетентной, творческой и социально ответственной личности специалиста, способной обеспечить гармоничное и безопасное существование системы «человек – общество – среда обитания», – одна из основных. По мнению П.А.Ваганова, Л.Н.Гориной, С.П.Данченко, П.И.Кайгородовой, И.Д. Козаковой, О.Н.Русак, ключевым в теории безопасности жизнедеятельности является уровень знаний людей об опасностях, способах защиты от них и формирование культуры БЖД.

Понятие культуры безопасности жизнедеятельности многогранно, и в связи с этим многие авторы дают различную трактовку данной дефиниции. Так, в своих исследованиях В.В.Давыдов указывает, что культура безопасности жизнедеятельности – это уровень развития творческих сил и способностей человека к профилактике рисков, предупреждению и уменьшению вреда опасными факторами жизнедеятельности ему лично, ущерба другим людям и обществу в целом. По мнению Л.А.Михайлова, культура безопасности жизнедеятельности определяется как квалификационная психофизиологическая подготовленность всех лиц, при которой обеспечение безопасности является приоритетной целью и внутренней потребностью, приводящей к самосознанию ответственности и к самоконтролю при выполнении всех работ и действий, влияющих на безопасность.

Безопасность, в международных документах МАГАТЭ, трактуется как состояние защищенности человека, общества и окружающей среды от чрезмерной опасности. При этом понятие «чрезмерная опасность» раскрывается в тексте самого определения: «Безопасность – свойство реальных процессов и систем, содержащих источники угрозы и их возможные жертвы, сохранять динамическое состояние с приемлемой возможностью причиненного ущерба от происшествий» [5]. В общей теории безопасности государства, научных

трудах и научно-исследовательских работах по безопасности в числе основных понятий рассматриваются: «безопасность жизнедеятельности», «защищенность», «субъекты и объекты безопасности», «система безопасности», «методы обеспечения безопасности» и др. [1]. В настоящее время система мер по обеспечению безопасности России задается положениями принятой новой редакцией Концепции национальной безопасности РФ (Указ Президента РФ от 10.01.2000 г. № 24), которая определяется как «система взглядов на обеспечение в Российской Федерации безопасности личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности» [3]. По мнению И.А.Баевой, безопасность как состояние сохранности, надежности предполагает поддержание определенного баланса между негативным воздействием на субъект окружающей его среды и его способностью преодолеть это воздействие собственными ресурсами, либо при помощи соответствующих, специально для этого созданных органов или механизмов.

Базовым компонентом безопасности жизнедеятельности человека и ее ядром является мировоззрение (интеллектуальное, мотивационно-ценностное, чувственно-волевое, морально-нравственное, деятельностьно-практическое), отражающее реальную готовность личности к определенному типу поведения и составляющее основу культурологического и практического аспектов ее деятельности [6].

Состояние социально-экономической системы и, следовательно, безопасность есть основа национальной безопасности, цель которой – развитие, здоровье, нормальное состояние общества и личности.

Все это послужило основанием для разработки и реализации модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов Кинель-Черкасского медицинского колледжа государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования (далее

ГОУ СПО КЧМК) в Самарской области, осуществляющего подготовку слепых и слабовидящих людей. Колледж реализует свою деятельность в системе образования и здравоохранения РФ с целью подготовки специалистов среднего звена, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного, среднего (полного) общего или начального профессионального. Профессиональные образовательные программы обучения в колледже разработаны на основе Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям:

1) 060101.52 – «Лечебное дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Фельдшер» (повышенный уровень) – 3 года 10 месяцев;

2) 060109.51 – «Сестринское дело» на базе основного общего образования, квалификация «Медицинская сестра» (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев;

3) 060109.51 – «Сестринское дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Медицинская сестра по массажу» для инвалидов по зрению (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев.

Образовательный процесс колледжа включает в себя теоретическое и производственное обучение, учебную, производственную, преддипломную практику и воспитательную работу со студентами. Основными задачами профессиональной подготовки студентов-инвалидов по зрению в качестве медицинского работника по массажу (специальность 060109.51 – «Сестринское дело») в ГОУ СПО КЧМК выступают: 1) социальный заказ общества в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием; 2) формирование личности студентов с ограниченными возможностями, ее интеллектуальное, культурное и духовно-нравственное развитие в профессиональном образовании; 3) развитие у студентов-инвалидов биологических, социально-адаптивных и здоровьесберегающих знаний и умений,

способствующих осуществлению безопасной жизнедеятельности; 4) формирование гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности; 5) толерантность обучения в рамках социальной реабилитации инвалидов в коллективе, способствующих созданию для них «безбарьерной» и безопасной среды жизнедеятельности, условий для успешной интеграции их в обществе.

Анализ возрастного состава обучаемых показал, что доминирующее положение занимают следующие возрастные категории студентов (рис. 1).

Общее количество обучаемых в возрасте до 20 лет составляет 30%, 21–35 лет – 50%, более 40 лет – 20%, где 22% всех студентов – женщины, 78% – мужчины. В ходе выявления причин потери зрения было установлено, что 75,5% студентов имеют врожденные заболевания, а 24,5% – приобретенные в результате ДТП, болезней гриппа, опухоль головного мозга, беременности, производственных травм и др.

Целью нашего исследования явилось изучение процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья в ГОУ СПО КЧМК.

В основе профессионально-образовательной программы подготовки медицинских работников лежит Государственный стандарт (специальность 060109.51 –

«Сестринское дело», квалификация – медицинская (ий) сестра (брат) по массажу), который включает в себя определенные блоки дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические (ГСЭ); общие математические и естественно-научные (ЕН); общепрофессиональные (ОПД); специальные (СД) и дисциплины по выбору студентов, устанавливаемые региональным компонентом и учебным заведением (ДВ).

Госстандартом определены требования к профессиональной подготовке медицинского работника, а также к уровню освоения содержания конкретных дисциплин. При этом важно, чтобы будущий специалист владел методикой безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающими технологиями, мог пропагандировать безопасный и здоровый образ жизни среди окружающих. Поэтому в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа большую роль играют дисциплины медико-биологического цикла, экологии, безопасности жизнедеятельности, охраны труда, знания которых позволяют грамотно построить профессиональную деятельность.

Изучение процесса развития основных понятий безопасности жизнедеятельности с позиции системно-деятельностного подхода, ориентации на межпредметные и внутриспредметные связи позволило разработать модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями в меди-

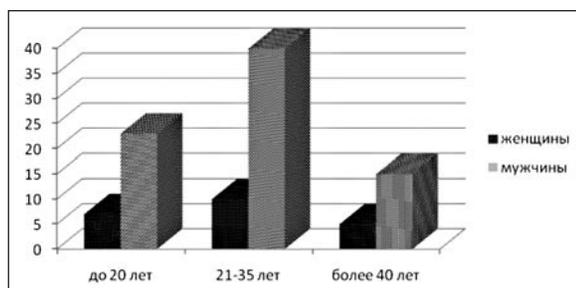


Рис. 1. Возрастной состав студентов-инвалидов по зрению в медицинском колледже

цинском колледже, основанную на теоретических закономерностях, принципах и условиях, определяющих роль безопасной жизнедеятельности людей с проблемным зрением.

Процесс обучения осуществлялся в ходе аудиторной, внеаудиторной и практико-ориентированной деятельности.

Разработанная модель состояла из взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного.

Целевой компонент определял процесс формирования культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях медицинского колледжа.

Содержательный компонент основывался на учебных дисциплинах: «БЖД», «Медицина катастроф», «Инфекционная безопасность», «Охрана здоровья детей и подростков» и др., и определял теоретический уровень с когнитивным, ценностно-мотивационным, личностно ориентированным, технологическим, профессионально-деятельностным составляющими, образуя в итоге образовательную среду медицинского колледжа.

В состав процессуального компонента, основанного на обеспечении положительной мотивации обучаемых в образовательном процессе, входили методы, средства и формы обучения, необходимые для реализации модели культуры безопасности жизнедеятельности в процессе профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями.

В процессе обучения применялись как традиционные методы: словесные (лекции, беседы, семинары, дискуссии, фронтальный и тест-опросы), наглядные (демонстрация натуральных и искусственных объектов, видеоматериалов, микропрепаратов); практические (определение искусственных моделей, муляжей внутренних органов, формирование навыков сестринского дела и профессионального общения

с пациентами), так и специальные, определенные для студентов с ограниченными возможностями (из «рук в руки», приемы и техника массажа, методы диагностики и реабилитации больных).

Средствами обучения выступали аудиопособия по всем специальным дисциплинам, учебники с рельефно-точечным шрифтом (по системе Брайля), диктофоны и CD-плееры для записи материалов лекций, персональные компьютеры с брайлевской клавиатурой и дисплеем со специальными программами (Oralux и Adriane Kporrix) для работы незрячим студентам.

Результативно-оценочный компонент основывался на развитии положительной динамики формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов-инвалидов, обладающих предметными знаниями и умениями, готовностью к профессиональной деятельности и имеющих адаптивные качества к безопасной форме поведения в социуме.

В исследовании принимали участие студенты с ограниченными возможностями I и III курсов обучения и преподаватели колледжа.

Результатом исследования явилась положительная динамика усвоения знаний студентами – инвалидами по зрению по всем видам учебных дисциплин. Наиболее высокие показатели были отмечены у обучаемых III курса по общепрофессиональным – 60%, специальным – 63% и естественно-научным – 58% дисциплинам, свидетельствуя об эффективности формирования адаптивных качеств личности к профессиональной сфере жизнедеятельности, культуры БЖД, характеризующие их готовность к профессиональной деятельности. Результат первокурсников носил несколько иной характер: 18, 33, 23% соответственно, что демонстрирует низкую перцепцию учебно-воспитательного процесса (рис. 2).

По мнению А.Г.Литвак, первым этапом социально-психологической (безопасной) адаптации следует считать преодоление де-

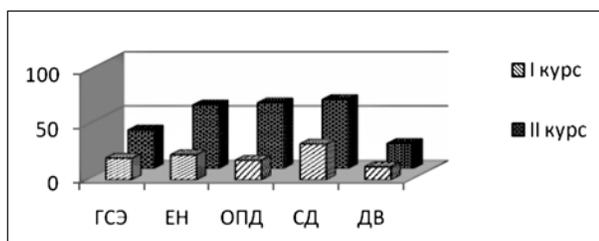


Рис. 2. Показатели уровня знаний дисциплин студентов медколледжа

прессии, связанной с осознанием дефекта, на который инвалиды по зрению реагируют болезненно [4]. Поэтому одной из целей нашего исследования явилось выявление депрессивных состояний у обучаемых, диагностика которых осуществлялась по методу F.Zunge (адаптация Т.И.Балашовой), составляющих основу их отношений к профессиональной деятельности, к окружающему миру, к безопасному поведению в обществе. Испытуемым предлагалось выбрать соответствующие цифры (от 1 до 4) против каждого из 20 вопросов, в зависимости от того, какое чувство в настоящее время вызывало то или иное утверждение. Уровень депрессии (УД) рассчитывался по формуле:

$$УД = \sum_{пр} + \sum_{обр}$$

где

$\sum_{пр}$ – сумма зачеркнутых цифр к «прямым» высказываниям;

$\sum_{обр}$ – сумма зачеркнутых цифр к «обратным» высказываниям.

Степень выраженности УД, согласно методике F.Zunge, оценивалась количест-

вом баллов, совпадающих с ключом (диапазон от 20 до 80 баллов): менее 50 баллов – отсутствие депрессии; 50–59 – состояние легкой депрессии ситуативного или невротического генеза; 60–69 – состояние субдепрессивное или маскировочная депрессия; свыше 70 – истинное депрессивное состояние. Анализ анкетирования показал следующие результаты (рис. 3).

В результате исследования было выявлено, что в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями от курса к курсу меняются их показатели уровня депрессии и соответственно их способность к безопасной адаптации в профессиональной среде, которая выступает одной из основ формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Наиболее высокие показатели наличия легкой депрессии ситуативного или невротического генеза отмечены в контрольной группе студентов (55%).

В экспериментальной группе обучаемых с ограниченными возможностями здоровья они распределились следующим образом: I курс – 53%, II курс – 24%,

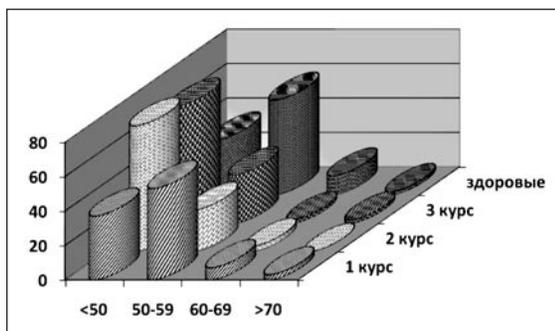


Рис. 3. Показатели уровня депрессии студентов медколледжа

III курс – 28%. Показатели субдепрессивного состояния или маскировочной депрессии имеют вид: контрольная группа – 11%; экспериментальная: I курс – 7%, II курс – 3%, III курс – 2%. Истинную депрессию испытывают 3% студентов-инвалидов I курса обучения, с меньшими показателями уровня депрессии здоровые студенты – 2% и обучаемые с дефицитом зрения III курса – 2%, у второкурсников не выявлено. Полное отсутствие депрессии наблюдается у 73% студентов-инвалидов II курса, 68% – III курса, 37% – I курса и 32% – у студентов контрольной группы.

Данные показатели свидетельствуют о том, что уровень депрессивных качеств первокурсников с ограниченными возможностями здоровья значительно выше, чем у студентов последующих курсов, что обусловлено наличием у них множества стрессогенных факторов (смена места и условий проживания, семейные конфликты, новые формы общения, получение профессиональных знаний), соответственно вероятность адаптированности к безопасной жизнедеятельности – ниже, что влечет за собой изменения психоэмоционального состояния обучаемых. Кроме того, отсутствие депрессии у второкурсников с полной или частичной потерей зрения (73%) в сравнении со студентами третьего года обучения (68%) свидетельствует о том, что первые не испытывают чувства страха (стресса) из-за наличия дальнейшего самоопределения, тогда как выпускникам присуще депрессивное состояние перед предстоящим выбором будущего личностного и профессионального характера.

Таким образом, эффективность реализации модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья доказана положительной динамикой усвоения знания, приобретения профессиональных умений, развития их навыков, что снизило депрессивное состояние обучаемых, повысив адаптивность к безопасному поведению в социальной и профессиональной сферах.

Литература

1. *Баева, И.А.* Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. руководство / И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова [и др.]; под ред. И.А. Баевой. – СПб., 2006. – 288 с.
2. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache>
3. Концепции национальной безопасности РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://runc.tu-bryansk.ru/y2.html>
4. *Литвак, А.Г.* Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб., 2006. – С. 113.
5. Международные документы МАГАТЭ по безопасности [Электронный ресурс]. – URL: <http://fas.org/sgp/crs/nuke/RL34234.pdf> 15.03.2011
6. *Николаева, Н.И.* Культура безопасности жизнедеятельности как составляющая культуры качества вуза / Н.И. Николаева, Л.А. Михайлов // Стратегия профессионального сотрудничества с работодателем в рамках реализации концепции трудоустройства выпускников специальности «Безопасность жизнедеятельности». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – С. 37–48.

УДК 378.12

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Д.Е. Ермолаев

Аннотация

В статье обосновывается актуальность региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма будущего учителя в вузе, раскрываются принципы, механизмы, функции, основные методы, формы исследуемой темы, рассматриваются основы концепции, теретико-методологические основания проблемы региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма будущего учителя в вузе.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, регион, национальные особенности, учитель, вуз.

Abstract

The article reveals regional peculiarities of forming civil consciousness and patriotism of teaching majors preparing for work in higher school. We look at the principles, mechanisms, functions, basic techniques, forms, principal concepts, theoretical and methodological basis of regional features of civil consciousness and patriotism.

Index terms: civil consciousness, patriotism, region, national characteristics, teacher, higher school.

Политические, идеологические, экономические перемены, произошедшие в России, глубокая социокультурная противоречивость их результатов стали причиной преобразований во многих сферах общественной жизни, в том числе в образовании. В связи с этим в обществе и образовании обозначено взаимодействие различных культур, что определяет поликультурный характер социальных процессов. Острота этой проблемы обусловлена тем, что поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира, Российской Федерации и ее регионов.

В последнее время в политике, экономике и культуре России очевидна утрата обществом российского патриотического сознания. На этом основании можно полагать, что значение воспитания патриотизма и гражданской ответственности граждан нашего государства возрастает, а значение данного предположения по отношению к учительству возрастает многократно. Преобразование всех сфер жизнедеятельности общества, возможно, требует обновления духовных начал, глубокого познания ис-

торических ценностей, героического прошлого Отечества и гражданского мужества народа.

Данная проблема актуальна для системы образования многонациональных и соответственно мультиконфессиональных регионов России и затрагивает вопрос системных изменений в формировании патриотизма и гражданской ответственности учителя в региональных вузах Российской Федерации, готовности выпускников к выполнению профессиональной деятельности в условиях взаимодействия представителей различных наций и народностей, умения ориентироваться и воспитывать гражданственность и патриотизм с учетом национальности, языка, религии, традиций.

Таким образом, обоснование концепции учета региональных особенностей в процессе формирования гражданской ответственности и патриотизма будущих учителей важно осуществлять с учетом географических, исторических, этнокультурных, конфессиональных, демографических, лингвистических условий республик России. Значимыми являются условия жизнедеятельности наций и народностей, их менталитет, сте-

реотипы поведения, образ жизни, традиции, язык, проблема двуязычия и другие проявления культурных норм и ценностей. Региональная система высшего профессионального образования должна обеспечивать готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность, учитывая специфику общероссийской культуры и национальных культур региона, определяющих специфику решения профессиональных задач, связанных с процессом формирования гражданственности и патриотизма.

С исторической точки зрения следует вывод о том, что история России – это в значительной мере история войн, в которых россияне проявляли героизм и мужество, переносили неимоверные тяготы и лишения. Так, одна из ступеней формирования гражданственности и патриотизма у будущих учителей заключается в необходимости рассказывать о подвигах, о предках, об их жертвах во имя Отечества. Гражданское патриотическое воспитание является на сегодняшний день одним из важнейших направлений государственной политики в образовании. Очевидна необходимость разработки и реализации подходов к определению приоритетов и основополагающих принципов гражданского воспитания.

В современной политической, социально-экономической и образовательной ситуации в России проблема поликультурного патриотического образования приобретает принципиальную важность. Без ее решения невозможно полноценно осуществить обновление высшего профессионального образования с учетом многообразия культур, готовности к межкультурному взаимодействию в сложных условиях развития современной цивилизации.

Модернизация и реформирование системы образования в современной России направлены на решение проблем методологического, научно-теоретического и практического характера по обеспечению формирования гражданственности и патриотизма специалистов всех профилей и

уровней, учитывающих полиэтничность населения, региональную и национально-этническую специфику.

В условиях высшей школы патриотизм традиционно формируется в ходе работы с историческими материалами, раскрывающими традиции российского народа, героическую борьбу, подвиги, талант лучших сынов Отечества, уважение к атрибутам государственности (Флагу, Гербу и Гимну) страны.

Обращение к опыту истории ощущается в периоды глубоких кризисов общественных систем. Прошел достаточно большой промежуток времени, но дата 9 мая 1945 г. еще не обрела статус только исторического факта уже далекой войны. Она была и остается событием, находящимся в центре внимания целой эпохи послевоенной истории. Великая Отечественная война и победа в ней остается существенной частью нынешней сложной и противоречивой общественной жизни, острой болью отдается в памяти народа.

Все попытки фашистской Германии «взорвать изнутри» СССР и поколебать морально-политические устои населения, в том числе и молодежи, не имели успеха. Пламенный патриотизм, интернационализм, гуманизм, непримиримость к врагам Советского Союза, преданность делу мира и свободы народов стали главными направлениями мировоззрения девушек и юношей страны.

Особое значение приобретает процесс формирования гражданственности и патриотизма будущих учителей в вузе, как было отмечено ранее, для регионов многонациональных, к примеру, республик Поволжья, а в частности Чувашской Республики. В Чувашской Республике 21 административный район, 9 городов, 8 поселков городского типа, 1723 сельских населенных пункта. Численность населения Чувашии составляет 1359,9 тыс. чел., из них 61% – горожане, 39% – сельские жители. Абсолютное большинство населения состоит из двух национальностей – 906,9

тыс. чувашей (67,8%) и 357,1 тыс. русских (26,7%). Кроме того, здесь живут 35,7 тыс. татар (2,7%) и 18,7 тыс. мордвы (1,4%), а также 7,3 тыс. украинцев, 3,8 тыс. марийцев, 2,2 тыс. белорусов и представителей еще 18 национальностей [5].

Процесс формирования гражданской и патриотической будущих учителей в вузе понимается как сложное социально-педагогическое явление, процесс и результат полифункциональной подготовки учителя к профессиональной деятельности путем совершенствования образовательной системы, адаптированной к различным уровням и сферам квалификации, возможностям и потребностям личности специалиста, требованиям социального заказа, особенностям и специфике региона. Она предоставляет будущим специалистам возможности самостоятельного выбора индивидуальности профессионального варианта становления и развития по всем направлениям образовательного пространства, а самим образовательным учреждениям обеспечивает конкурентное преимущество на рынке образовательных услуг в соответствии с современными требованиями государства и общества.

Теоретико-методологическое обоснование концепта «региональные особенности формирования гражданской и патриотической будущих учителей в вузе» включает в себя выявление методологических подходов к исследуемому феномену, обоснование функций, принципов, факторов, видов региональных особенностей, критериев эффективности и уровневых характеристик ее результативности, условий, определяющих ее успешность, а также выявление соотношения исследуемой категории с понятиями «феномен гражданской позиции учителя в современном обществе», «феномен учителя-гражданина».

В данном исследовании качественные характеристики образовательного процесса в исследуемых условиях рассматриваются как совокупности изменяющихся в соответствии с вызовами социальных и эконо-

мических основ общественной жизни условий формирования исследуемых качеств: трудности концептуального характера, так как гражданственность и патриотизм в особых региональных условиях – собирательный конструкт; различные по типам, условиям и видам деятельности вузы, которые имеют региональные особенности; широкое разнообразие по территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу; деятельность по удовлетворению образовательных потребностей, а также выполнение социокультурной и социально-педагогической функций, адекватных потребностям социума, а значит, потребностям государства, социальной сферы, традициям, потребностям личности, приверженность устоявшимся этническим традициям.

Региональные особенности процесса формирования гражданской и патриотической теснейшим образом связаны с элементами народной культуры, тесной связью воспитания и обучения с народными традициями. Учет этнокультурных особенностей определяет необходимость формирования гражданской и патриотической в процессе подготовки учителя в вузе, способного обучать своему предмету в неразрывной связи с этнокультурой и историческими особенностями региона.

Методология региональных особенностей формирования гражданской и патриотической будущего учителя в вузе представляет собой совокупность теоретических положений об исходных основаниях научно-познавательной деятельности по получению достоверного научного знания о специфичности данного процесса в реальной педагогической деятельности в определенной многонациональной республике. Основой стала содержательно-функциональная концепция региональных особенностей процесса формирования гражданской и патриотической будущих учителей в вузе.

Содержательно-функциональная концепция исходит из того, что учитель гражд-

данин и патриот – это одна из ведущих социальных фигур в обществе, определяющая уклад и формирующая сознание самое бесценное в обществе – подрастающее поколение не только в ходе педагогической деятельности, но также и в ходе культурно-просветительной работы со всем населением: не просто учитель, но и образец для подражания, сталкивающийся при этом с множеством трудностей психологического, экономического и личностного характера. Данное обстоятельство предполагает, что подготовка такого учителя должна вестись как на основе известных подходов, так и специального, связанного с принципиально отличающимся статусом и функционалом такого учителя. Выражение содержательно-функциональной концепции отражается в совокупности групп принципов: группой общих принципов профессионального образования (принципы государственной политики в области образования и общие принципы профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе, принцип гуманизации, принцип демократизации, принцип приоритетов, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип вариативности) и группой принципов целостного педагогического процесса подготовки будущего учителя (принципом научности, связи теории и практики, принципом наглядности, принципом дифференциации и индивидуализации, принципом сознательности и активности, принципом рефлексивного управления, принципом прочности и действительности результатов).

В качестве инструментария исследования используется уровневый подход, реализующий данную концепцию. Каждый уровень предусматривает методологический анализ определенной совокупности научных знаний. В результате последовательного уровневого анализа достигается синтез знаний. Для конкретизации методологических оснований необходимо более подробно рассмотреть и проанализировать содержание уровней анализа знаний применительно к проблеме региональных

особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма будущего учителя в вузе.

Первым, наиболее общим уровнем анализа методологии процесса формирования специфических навыков в процессе подготовки учителя к профессиональной деятельности является научно-методический. Как отмечает И.А. Скопылатов, этот уровень реализует познавательную функцию теории, обеспечивающей изучение проблем познания и его возможностей, отношения знаний и реальности, исследующей всеобщие предпосылки познания и условия его достоверности и истинности. Он предполагает реализацию в процессе исследования проблем педагогической диагностики диалектического, политического, критического и нравственно-этического подходов [3].

Вторым уровнем методологии региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе является мировоззренческий. Он реализует мировоззренческую функцию знаний, законов, положений других наук по отношению к педагогике, психологии и непосредственно к проблеме подготовки учителей и позволяет выявлять качественное своеобразие исследуемой подготовки, ее специфику, особенности связей с другими явлениями и процессами [4]. Эти знания и положения наук выступают в качестве специфических подходов. С содержательной стороны мировоззренческий уровень методологии исследуемой проблемы, как отмечалось выше, включают общенаучные, конкретно-научные, научно-психологические и методико-технологические подходы.

Третьим уровнем методологии региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе является научно-содержательный, включающий закономерности и принципы педагогического процесса в вузах. Значение этих принципов и закономерностей для исследования и реализации региональных особенностей процесса формирования

гражданственности и патриотизма учителя в вузе состоит в том, что они отражают существенные связи и отношения педагогического процесса в вузе; в совокупности определяют личностное и профессиональное развитие будущих учителей в ходе педагогического процесса в вузе, его общую направленность и характер; выполняют методологическую функцию по отношению к практической подготовке учителя и исследованиям в этой области [3].

Четвертый уровень методологии региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе – логико-гносеологический, обобщающий наиболее общие проблемы развития педагогики, психологии и педагогики высшей школы как науки. Основными направлениями исследования проблем региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе в рамках данного уровня являются: анализ объекта и предмета проблемы; выявление и характеристика научного содержания основных категорий процесса в высшей школе, определение их места в системе педагогических знаний; обоснование требований к структуре и способам моделирования и формирования системы подготовки учителя; выявление тенденций развития проблемы; выявление и уточнение связей между теорией педагогики, психологии и методики и практикой подготовки учителя; прогнозирование развития теории подготовки учителя, обоснование проблематики исследования.

Данный уровень предусматривает разработку понятий и категорий, позволяющих однозначно трактовать основные научные положения теории и практики региональных особенностей процесса формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе, с высокой степенью научной достоверности определять сущностные и содержательные характеристики терминологии, показать взаимосвязь педагогической теории с инновационными научными знаниями и положениями, понять и оценить ми-

ровоззренческую позицию исследователя, реализованную в подходе к исследуемой проблеме.

Пятый уровень методологии региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе – научно-методический. Его содержание составляют знания о методах и этапах педагогического исследования, требованиях, предъявляемых к ним в различных условиях исследовательской деятельности. Педагогические явления исследуются различными методами. Исторически в педагогике и психологии высшей школы сложились и используются следующие методы: теоретический анализ, наблюдение, эксперимент, беседа, письменный опрос (анкетирование, тестирование), изучение результатов деятельности, изучение документов [3].

Шестым уровнем методологии региональных особенностей формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе является технологический, включающий определение совокупности диагностических методик, приемов и процедур подготовки учителя, научное описание данных методик, разработку практических рекомендаций по эффективному осуществлению методик, приемов и процедур процесса исследуемой подготовки учителя, разработку модели и последовательности формирования и совершенствования системы региональных особенностей процесса формирования гражданской ответственности и патриотизма учителя в вузе [4].

Известный педагог В.А.Сухомлинский считал, что «учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения» [5]. Исходя из этого, педагогу, работающему над сложнейшей и не исследованной по отношению к современному обществу, подвергнутому за последние десятилетия существенным изменениям, проблемой, следует строить учебно-воспитательный процесс на основе общения и сотрудничества, на фундаменте психологического единства. Система педагогического образования России при-

знается одной из лучших в современном мире. Она сильна технологической направленностью процесса формирования профессиональной деятельности, основным содержанием которого выступает освоение готового знания, готовых предписаний для ее осуществления. Региональные особенности формирования гражданственности и патриотизма учителя в вузе является необходимым направлением совершенствования системы высшего профессионального образования современной России.

Литература

1. *Абдулатипов, Р.Г.* Национальный вопрос и государственное устройство России / Р.Г. Абдулатипов. – URL: <http://www.abdulatipov.ru>, 2001.
2. *Гаязов, А.С.* Общество, государство: воспитание гражданина / А.С. Гаязов. – 2-е изд., доп. – Уфа: БГПУ, 2001. – 117 с.

3. *Кузнецова, А.В.* Гражданский патриотизм – основа формирования новой российской идентичности / А.В. Кузнецова, Е.А. Кублицкая. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2005. – С. 42.

4. *Малинкин, А.Н.* Новая российская идентичность: исследование по социологии знания / А.Н. Малинкин // Социологический журнал. – 2001. – № 4.

5. *Металова, И.Г.* Вклад выдающегося организатора школьного дела, ученого-педагога В.А. Сухомлинского в отечественную педагогическую науку / И.Г. Металова // Вестник Чувашского педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2002. – № 5 (29). – С. 84–89.

6. *Рогачев, П.М.* Патриотизм и общественный прогресс / П.М. Рогачев. – М.: ИПЛ, 2003. – 280 с.

7. *Tajfel Я., Turner J.C.* An Integrative Theory of Intergroup Conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations / Я. Tajfel, J.C. Turner; ed. by W.G. Austin, S. Worchel. – Monterey (Cal.), 1979. – P. 33-47.

УДК 37.037

РОЛЬ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Ю. Гайдук

Аннотация

В статье рассматривается актуальность процесса формирования здорового образа жизни школьников в сельском социуме. Прослеживается влияние деятельности сельской школы на процесс воспитания и образования подрастающего населения в условиях специфики ее расположения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, сельская школа, начальное обучение, младший школьник, социально-педагогическая среда села.

Abstract

The article deals with the promotion of healthy lifestyles of schoolchildren in a rural society. It traces the influence of a rural school on the process of upbringing and education of younger population in their specific locations.

Index terms: healthy lifestyles, rural schools, primary education, school children, social and pedagogical environment of rural communities.

Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни российского общества формируют новые требо-

вания к воспитанию современной молодежи. В связи с этим вполне обоснован все возрастающий интерес к проблемам здоровья в России со стороны не только

медицинских работников, но и всего населения.

Современная система образования страны, российское общество в целом переживают период обновления. На данном этапе происходит перестройка содержания образования, разрабатываются новые программы, учебные планы, учебники, новые технологии обучения, создаются школы нового типа, происходит развитие процесса «авторизации» педагогического опыта. Актуальным становится решение проблемы сохранения и приращивания здоровья на системной основе, и в этом большая роль принадлежит школе, которая во все времена в тесном взаимодействии с родителями является основой воспитания личности ученика в физической и духовной гармонии. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, включающего основы самоконтроля и самооценки – направление современного образования.

Особую значимость эта проблема приобретает на этапе начального школьного образования в сельской местности. В российском обществе сельская школа всегда занимала особое место, являлась не только образовательным учреждением. Это ее своеобразие предопределялось историческими традициями народной школы, близостью к сельскохозяйственному производству и социальной жизни деревни, спецификой локальной изолированной от городской среды, зависимостью от производственной и социальной инфраструктуры провинции.

В качестве основного направления выделяется формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Поскольку младший школьный возраст является наиболее сензитивным для формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, необходимо организовывать эффективный и целенаправленный процесс формирования здорового образа жизни подрастающего поколения

в семье, воспитательных учреждениях, совершенствовать формы и методы здоровьесберегающего воспитания.

В настоящее время школа в сельской местности занимает наиважнейшую ступень в образовательном процессе социума села. Современная сельская школа играет весомую роль в просвещении и повышении культурного уровня населения, гибко реагируя на потребности учащихся, родителей, сельского сообщества. Учителя сельской школы уделяют серьезное внимание созданию особого социокультурного образовательного пространства, позволяющего осуществлять многоукладность сельского образования, учитывая менталитет крестьянства, цели и ценности самобытной народной культуры в области воспитания, обучения подрастающего поколения.

Важнейшей задачей такой школы является освоение академической программы школьником; овладение навыками здорового образа жизни, включающего основы самоконтроля и самооценки; формирование у ребенка активной мотивации на здоровье; использование доступных каждой школе средств охраны и развития здоровья, группы лечебной физкультуры; классы, где ведутся уроки человековедения, психологии, развитие чувства эмпатии и уважения к точке зрения оппонента.

Таким образом, стратегической целью педагогической деятельности современной сельской школы является создание условий для воспитания жизнеспособной личности, всесторонне подготовленной к самостоятельной жизни, ориентированной на приобщение к российскому варианту ценностей, основополагающими из которых являются: жизнь человека, труд, здоровье, культурные и национальные традиции народа, а также при целенаправленном формировании здорового образа жизни – учет взаимовлияний и взаимоотношений различных факторов, уменьшение факторов риска и увеличение факторов благополучия. Что касается компетентности сельских педагогов в вопросах здоровья –

это важная составляющая часть их профессиональной культуры, требующая постоянного пополнения психолого-медико-педагогических знаний по вопросам рациональной организации учебного процесса, разработки и внедрения профилактических программ и здоровьесберегающих технологий.

Работа в сельской школе имеет свои преимущества. Они заключаются в том, что учитель постоянно находится в контакте с родителями и детьми. Это позволяет ему лучше узнать жизнь каждой семьи, характер отношений, поведение детей вне школы, их интересы и возможности, наиболее полно определять методы и формы учебно-воспитательной работы, направления творческого поиска.

Взаимоотношения семьи и школы имеют особое значение в первые годы пребывания ребенка в образовательном учреждении, так как младший школьник наиболее доступен педагогическому влиянию; кроме того, в этом возрасте закладывается социально значимые личностные характеристики человека. Одним из эффективных инструментов взаимодействия школьного и семейного социумов по формированию здорового образа жизни младших школьников является социально-педагогическая деятельность образовательного учреждения, поскольку она содействует оптимальному достижению целей и задач по социальной поддержке, а также защите ребенка и членов его семьи при соблюдении всех критериев целесообразности, экономичности, гуманности. Особое значение социально-педагогическая деятельность приобретает в полиэтническом сельском социуме как области столкновения различных этнических культур, ценностей, норм и правил поведения.

Наблюдается огромный специфический воспитательный потенциал сельской семьи по формированию здорового образа жизни, обладающий практически неограниченными возможностями воздействия на личность ребенка. Значительная часть

социального опыта крестьянства принадлежит к непреходящим культурным ценностям человечества, а нынешняя сельская среда обладает большим воспитательным потенциалом благодаря сохранившимся народным традициям, общинному мировосприятию, трудолюбию сельчан, близости к природе, заботе сообщества о воспитании детей, формированию уважения к старшим, любви к родным местам. В связи с этим работа по формированию здорового образа жизни младших школьников, организуемая школой в семьях сельской местности, имеет свои особенности, отраженные в социально-педагогической среде села.

Понятие «социально-педагогическая среда села» чрезвычайно обширно. Это самый сложный комплекс, сочетающий различные факторы: экономические, социальные, конфессиональные, национальные, имущественные, возрастные. Социально-педагогическая среда села – это «и социально-психологический климат среды обитания индивида, и социокультурные, социально-экономические, природные, климатические, экологические, социально-бытовые условия его жизни; это и народно-национальные традиции воспитания, культуры, медицины, архитектуры, строительства; это и социальный, половозрастной состав населения, его культурный и образовательный уровни; это и тип поселения (поселок, село, деревня, хутор, аул, станция), историческая основа его создания, т.е. все факторы, влияющие на процесс социального формирования личности» [4, с.55].

Сельская школа является «основным социокультурным, воспитательным компонентом сельской местности, а также имеет специфические характеристики, влияющие на процесс и результат социально-педагогического взаимодействия с семьями младших школьников по формированию здорового образа жизни: уникальность для образовательного пространства, универсальность в области предоставления образовательных услуг, близость природного

окружения, ярко выраженный практически ориентированный подход к образованию, формированию здорового образа жизни» [5, с.90].

Обозначенные характеристики находят свое отражение в воспитательной системе образовательного учреждения в сельской местности, эту специфику школа переносит и на свою социально-педагогическую деятельность. Являясь своего рода педагогическим заповедником, сельская школа даже в условиях кризиса обладает большим потенциалом по формированию здорового образа жизни у ребенка и его членов семьи.

Довольно замкнутая и взаимозависимая жизнь людей в сельском социуме создает особые условия, в которых протекает жизнь учебного заведения. Сельская школа, функционирующая в среде традиционной крестьянской культуры, одновременно отражает и усиливает ее специфические признаки – личностный и открытый неформальный характер отношений между людьми, приверженность устоявшимся этническим традициям [2].

Сельская школа является практически единственным социокультурным центром села, тем самым усиливается ее роль в процессе формирования воспитывающих отношений не только в самой семье, но и в окружающей среде. Культурообразующая функция сельской школы заключается в том, что она вынуждена компенсировать недостатки семейного воспитания в дошкольный период. Сельские дети в большинстве своем не получают в семье необходимого для успешного обучения в школе общего развития. По традиции, их родители более уважительно относятся к школе, чем родители их городских сверстников. Более высокий авторитет сельского учителя обусловлен пониманием его миссии в воспитании и развитии ребенка, осознанием его достоинств как профессионала в своем деле. Социокультурная сфера села, традиционно отстававшая в своем развитии от уровня ее проявления в городах,

всегда требовала восполнения пустующей ниши в культурном пространстве.

Одним из факторов эффективной реализации организационного и содержательного компонентов социально-педагогического взаимодействия школы и семьи младших школьников по формированию здорового образа жизни в условиях сельской местности явилось активное участие в этом взаимодействии учителей начальных классов и учителей-предметников, работающих в начальном звене. Расширение сферы профессиональных обязанностей учителя за счет включения в нее социально-педагогических функций положительно сказывается на качественных характеристиках социализации личности младших школьников, что объясняется специфическими особенностями сельской школы и сельской местности в целом.

Однако школа сельской местности имеет и ряд специфических проблем. Можно утверждать, что состояние работы и качество образования в сельской школе стало более зависимым от региональных факторов. Разрушилась система трудовой подготовки сельских школьников, которая обеспечивала получение учащимися сельских школ определенного уровня сельскохозяйственных знаний и умений. По мнению ученых, решению этих проблем способствует переход образовательного учреждения из состояния изолированного общественного института в состояние открытой социально-педагогической системы.

Функционирование школы как открытой системы усиливает эффективность социально-педагогического взаимодействия с сельскими семьями, а также формирование здорового образа жизни как младших школьников, так и их родителей, совершенствуется оздоровительная деятельность, объединяются усилия академических учреждений для совместных фундаментальных исследований по изучению механизмов формирования, развития и сохранения здоровья детей младшего школьного возраста.

Сельская школа является частью региональной образовательной системы, которая в свою очередь интегрирована в образовательную систему России, это обязывает осуществлять ее развитие с учетом основных задач и направлений федеральной и региональной программ модернизации образования. Стратегия развития сельской школы в нашей стране формируется в условиях сложных изменений в социальной и образовательной политике, исходным моментом которых является переход на подушевое финансирование общеобразовательных школ. Переход социальной сферы под исключительное управление местных органов власти с 2009 г., который снимет ответственность за социальные вопросы с федеральных органов управления, может негативно сказаться не только на развитии сельских школ, но просто на их существовании, особенно в дотационных регионах РФ [3].

Изменившиеся социальные и экономические условия жизни села требуют кардинальных изменений в деятельности самой школы. Она не может отставать от изменений жизни на уровне требований минувшего века. Школа должна обеспечить образовательную поддержку инновационным процессам в социально-экономической жизни общества. Сегодня образование и воспитание на селе отстают от потребностей современной жизни, прежде всего, потому, что не ориентированы на формирование у учащихся личностных качеств, ценностных ориентаций, социально значимых знаний, отвечающих динамичным изменениям социума и необходимых для организации самостоятельной и достойной жизни на селе.

Актуальность исследования перспектив развития сельской школы обусловлена также задачами подъема и развития сельскохозяйственного производства, культуры российского села. Становление России как передовой цивилизованной страны невозможно без развитого агропромышленного производства. Ведущая роль в его создании

принадлежит тому самому «человеческому фактору», который выходит сегодня из стен сельской школы. Нынешним выпускникам сельских школ предстоит жить и работать в сложных условиях восстановления ощути-мо разрушенной экономики и социальной сферы села. Именно на их плечи тяжелым грузом ляжет задача по выводу аграрного сектора из глубокого кризиса, по социальному обустройству села. Решение этой задачи требует соответствующей подготовки, которую и призвана обеспечить сельская школа.

Таким образом, в сельском социуме школа остается доминирующим общеобразовательным учреждением, но не является единственным институтом для достижения задач образования и подготовки учащихся к жизни. В качестве неформализованных образовательных структур, составляющих в совокупности с институционально организованными образовательными структурами сельского социума единое интегрированное образовательное пространство, рассматриваются сельская семья, институт наставников (мастера-умельцы, специалисты, общественники), сельская библиотека, культурно-образовательные традиции района, система Интернет, медиаобразование, самообразование, летние лагеря, заочные курсы, любительские клубы, дистанционное обучение, дополнительное образование, общинное развитие, школы допрофессиональной подготовки, общественные объединения.

Литература

1. *Абросимова, И.Ю.* Формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у младших школьников: метод. рекомендации / И.Ю. Абросимова. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 27 с.
2. *Борисова, Л.Е.* Здоровый ребенок – хороший ученик! / Л.Е. Борисова // Начальная школа. – 2000. – № 9. – С. 97–99.
3. *Металова, И.Г.* Профессиональная подготовка будущего учителя сельской национальной школы / И.Г. Металова // Модернизация содер-

жания начального образования. Современные технологии обучения в начальной школе: сб. материалов межвузовской науч.-практ. конф. – Ульяновск: Ульяновский ГПУ им. И.Н. Ульянова, 2003. – С. 98–102.

4. Мудрик, А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А.В. Муд-

рик // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 54–57.

5. Харитонов, М.Г. Теория и практика подготовки учителей начальных классов народной школы / М.Г. Харитонов // Проблемы этнокультурного образования школьников: сб. науч. тр. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. – С. 86–91. ■

УДК 378:371

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ, МОДЕЛИРОВАНИЕ И МОТИВАЦИЯ

Е.И. Леонова

Аннотация

В статье рассматриваются современные толкования понятий «социальная активность» и «культурно-досуговая деятельность» студентов в вузе, обращается внимание на структуру мотивов социальной активности молодежи. Социальная активность рассматривается как свойство личности, которое проявляется в деятельности и показывает отношение человека к различным ее сферам.

Ключевые слова: социальная активность студентов, культурно-досуговая деятельность, мотивация, структура мотивов, досуг.

Abstract

The article examines the modern concepts of students' social activity and cultural and leisure activity in institutions of higher education, as well as the structure of the hierarchy of motives in the social activity of youth. Social activity is interpreted as a personal feature, which is revealed in practical action and in the personal attitude towards its various spheres.

Index terms: students' social activity, cultural and leisure activity, motivation, structure of motives, leisure.

В условиях реформирования гражданского общества образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску, освоению новых знаний и принятию нестандартных решений [1].

Модернизация общества и образования ставит перед молодежью задачи, которые требуют ее активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в

экономической, политической и духовной сферах. Молодежная инициатива, принятие индивидом общественных ценностей и идеалов, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности.

В связи с этим проблема воспитания социальной активности студенческой молодежи приобретает исключительно важное значение в образовательной деятельности вуза. Особую значимость в формировании данной активности личности приобретает-

ет воспитательная работа, направленная на организацию культурно-досуговой деятельности в современном вузе. Ее специфика заключается «в учете характерных особенностей мышления студентов вуза, имеющих конкретную установку на профессиональную деятельность, поэтому культурно-досуговая деятельность тесно связана с образовательно-воспитательной деятельностью студентов» [4, с.34]. Она является не только показателем качества образования и воспитания, но и создает условия для самореализации, а также дополняет и расширяет горизонты образовательно-воспитательного процесса в вузе, помогает студенту правильно и с пользой для своего развития и потребностей проводить свободное время [5].

Понятие «культурно-досуговая деятельность» вошло в научный оборот сравнительно недавно, с начала 80-х годов XX в. Его появление явилось логическим следствием теоретического осмысления проблемы досуга, в частности, подхода к определению его сущности как одного из видов человеческой деятельности, социальной активности самого человека. Углубление научных исследований, изучение досуговой сферы на операциональном уровне правомерно выдвинули вопрос о более точной характеристике содержательного аспекта досуговой деятельности. На рубеже 70–80-х годов XX в. в рамках философско-социологического подхода к анализу досуга обозначились альтернативные позиции. Одна из них сводилась к определению досуга как деятельности, предназначенной для интеллектуального, физического, социального развития и активного отдыха людей. В соответствии с другой при выделении параметров досуга следовало учитывать все многообразие занятий, осуществляемых человеком за пределами выполнения обязанностей в сфере труда, семьи и быта. Подчеркивалась «разновекторность социальной направленности таких занятий: для одних людей они могут выступать как развивающие личность, для

других – не развивающие» [3, с.69]. Зарубежные и отечественные социологи особенно фиксируют внимание на том, чтобы при характеристике досуга не выпускать из поля зрения явления антикультуры – различные виды отклоняющегося поведения: преступную деятельность, правонарушения. Только при учете всего круга занятий, осуществляемых людьми за пределами рабочего и необходимого вне рабочего времени, можно воспроизвести полную картину досуга [5, 6].

Сегодня интерес ученых к теме формирования социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности связан с высокой актуальностью данной проблемы в условиях глобализации и интернационализации образования. Социальная активность личности изучается на разных уровнях: разрабатываются ее методологический аспект (К.А.Абульханова-Славская, Е.А.Ануфриев, Г.С.Арефьева, Т.П.Богданова, А.П.Петров и др.); социальный аспект (А.С.Капто, Т.С.Лапина и др.); психологический аспект (Б.Ф.Ломов, В.Г.Маралов и др.); педагогический аспект (А.Н.Ломов, Т.Н.Мальковская, В.Ш. Масленникова, В.А.Ситаров, В.А.Сластенин, Ю.П.Сокольников и др.), зарубежный опыт ее развития (Р.А.Валеева, Ф.Л.Ратнер, Т.М.Трегубова, Т.В.Цырлина, Т.Ф.Яркина).

Особое значение придается исследованию организации свободного времени студентов (Ю.П.Азаров, Н.А.Ветлугина, Н.А.Метлов, Е.М.Омельченко, В.К.Сергеев, В.И.Тарасенко, В.М.Топалов), где показывается, что досуг организуется в процессе воспитательной деятельности с целью создания условий для самореализации личности студента, самоактуализации личностных качеств. М.В.Крулехт, М.В.Созинова, Д.В.Шамсутдинова рассматривают досуг как вид определенной интегративной деятельности, позволяющий личности активно проявлять себя, строить отношения с окружающим миром.

Проблемы формирования, развития и стимулирования активности молодежи,

выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы социально активной личности, в том числе и в процессе культурно-досуговой деятельности, рассматривались социологами, педагогами и психологами во все периоды существования Российского государства. Однако в различные периоды сформировавшиеся в обществе представления об активной личности существенно различались, и в сравнительно-педагогических исследованиях разных лет были предприняты попытки, с одной стороны, осуществить анализ содержания понятия социальной активности, с другой стороны, обозначить мотивы, которые направляют и реализуют активность человека в социально значимой деятельности.

По мнению исследователей молодежных движений в 90-е годы XX в., основу мотивации социальной активности составляло стремление личности к удовлетворению потребностей в самореализации, в социальных связях, в общении, стремление к проявлению индивидуальности и самостоятельности. С их точки зрения, социальная активность является сферой приложения личностных сил и способностей человека, обогащающая содержание жизни, наполняющая ее новым смыслом [2]. Так, мотивы участия молодежи в волонтерской деятельности по результатам наших исследований, проводившихся в 2007–2010 гг., имеют следующую иерархию: быть социально полезным – 89%, способствовать изменениям в обществе – 50%, самореализация – 36%, из чувства долга – 19%, интересно провести досуг – 15%, решить собственные проблемы – 10%. Анализ специальной литературы наряду с собственными исследованиями показал, что для большинства волонтеров благотворительная деятельность была связана со стремлением решить свои собственные проблемы различного свойства. Одна из основных мотиваций – преодоление социальной маргинальности, удовлетворение потребности быть нужным. Кроме того, большую группу составили прагмати-

ческие мотивы – карьерного роста, перспективы, интересного досуга.

Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специфических способностей в связи с профессионализацией – с другой, обозначают этап обучения в вузе в качестве центрального периода становления характера и интеллекта, формирования социально-профессиональной активности личности будущего конкурентоспособного специалиста. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производительную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Важнейшими личностными новообразованиями студентов этого возраста являются умения составлять жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать социально-нравственные идеалы, свидетельствующие о развитии самосознания.

В то же самое время необходимо отметить, что вопросы формирования социально-профессиональной активности личности студента в учебных заведениях средствами культурно-досуговой деятельности в условиях высшей профессиональной школы изучены недостаточно. Между тем именно культурно-досуговая деятельность как целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора личностью предметной деятельности, определяемой представленными возможностями и интересами, способствует формированию социальной активности, обуславливающей эффективность в профессиональной подготовке. Она способствует также сплочению коллектива студентов, позволяет формировать такие качества личности, как инициативность, сознательность, ответственность и др.

Освоение содержания, идеалов, смыслов, ценностных ориентаций происходит через различные формы и методы предметно-образующей культурно-досуговой

деятельности, обеспечивающих индивидуальную самореализацию личности. Процесс формирования социальной активности в этом плане можно представить как взаимодействие двух тенденций: социализации и индивидуализации. Если первая состоит в присвоении индивидом своей социальной сущности, то вторая – в выработке у него индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря которому он получает возможность развивать себя согласно собственным природным задаткам и социальным потребностям.

В условиях высшей школы практически не предложены эффективные пути формирования социальной активности личности в процессе культурно-досуговой деятельности. Однако на сегодняшний день кардинальные преобразования в обществе требуют создания научно обоснованной модели формирования социальной активной личности студента, ибо практика показывает, что в силу отсутствия необходимого опыта овладения предметной культурно-досуговой деятельностью, ограниченности общей культуры, узости духовных интересов избираются далеко не самые конструктивные формы социальной активности.

При осуществлении историко-педагогического анализа проблемы формирования социальной активности личности было выявлено, что теоретическое осмысление феномена «социальная активность» невозможно без определения сущности понятий «личность», «активность», «социальная ориентированность», «гражданское общество» [3, 6].

Термин «личность» является одним из центральных понятий философии, психологии, педагогики и других наук. В них с понятием «личность» связывается наиболее глубокая сущность человеческого рода и в то же время наиболее существенные индивидуальные особенности конкретного человека. Природа этой сущности трактуется по-разному, но чаще всего соотносится с характером общественных отношений, которые в гражданском обществе связывают

людей между собой. Общественные отношения становятся возможными на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации, социального становления, когда личность объективно представляет собой достаточно устойчивую интегративную систему и способна осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему, осознавая свое социальное «Я».

Этот уровень самосознания позволяет будущему компетентному специалисту как социально ориентированной личности наиболее адекватно выражать свою «внутреннюю позицию», образующуюся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру психологических особенностей, обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование – личностную композицию социально-ценностных отношений (В.Ш. Масленникова), характеризующую личность студента в целом. Именно она и определяет социальное поведение и деятельность студента и всю систему его отношений к деятельности, к самому себе и к окружающим людям. Проведенный анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил в качестве рабочего определения рассматривать социальную активность будущего специалиста как динамическое свойство, в котором отражается социальная направленность личности и выражается готовность включаться в различные виды деятельности.

В свете современных представлений понятие «культурно-досуговая деятельность» целесообразно рассматривать как видовое по отношению к более общему, родовому понятию «досуговая деятельность» («досуг») и обладающее в связи с этим всеми присущими ему признаками: обозначаемая им деятельность является результатом свободного выбора занятий, не продиктована «внешней» необходимостью, осуществляется не с целью заработка. Вместе с тем данное понятие включает в себе и специфические особенности. Куль-

турно-досуговая деятельность направлена на освоение человеком мира культуры. Побудительным моментом для нее являются культурные потребности личности: в познании, творчестве, общении, общественно-политической и религиозной деятельности, спорте, туризме, различного рода игровых занятиях. Как любую человеческую деятельность, ее можно охарактеризовать с точки зрения субъекта, цели, средства, результата, самого процесса, а также механизмов ее осуществления – психологических компонентов, лежащих за пределами собственно деятельности: ценностных установок, ориентаций, мотивов. В культурно-досуговой деятельности проявляется осознанное отношение человека к природе и социальной жизни.

Помимо раскрытия понятия «деятельность», не менее важным являются и понятия «досуг» и «культура». Объективно досуг является свободным временем, когда удовлетворяются потребности личности в приобщении к культуре. В широком смысле слова «культура» – это совокупность духовных и материальных ценностей, созданных человечеством в процессе его исторического развития. Ведущим, исходным принципом понимания культуры является признание ее гуманистической сущности, ее непосредственной связи с предметно-образующей деятельностью человека.

Предметно-образующая деятельность есть определяющая характеристика человека, способа его существования, специфика которого состоит в том, что человек не просто адаптируется к окружающему миру, а преобразует этот мир в соответствии со своими потребностями, интересами и целями, т.е. создает, творит для себя свой, человеческий мир. А досуг рассматривается многими исследователями как пространство, где удовлетворяется огромное число потребностей, обеспечивающих приобщение личности к культуре самим фактом своего существования. Отсюда у личности мотивированное отношение к ис-

пользованию культурно-деятельностного потенциала досуга, в процессе которого создаются условия для формирования социальной активности.

В ходе наших исследований была разработана и успешно апробирована в ГОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический институт» структурная модель формирования социальной активности личности студента в процессе культурно-досуговой деятельности, построенная на основе целостности, завершенности, согласованности, взаимообусловленности и взаимоподчинения составляющих ее компонентов: цели, задач, педагогических условий, принципов, этапов, уровней и критериев сформированности социальной активности. В основе разработанной модели лежат следующие концептуальные идеи:

- культурно-досуговая деятельность должна охватывать широкий спектр форм, способствующих формированию социальной активности;

- для студентов каждого курса культурно-досуговая деятельность должна быть спланирована таким образом, чтобы она способствовала формированию мотивов к социальной активности;

- каждый вид культурно-досуговой деятельности должен решать задачу развития мотивов и реальных возможностей социально активной личности;

- каждый вид культурно-досуговой деятельности должен создавать предпосылки для переноса мотивов и реальных возможностей в другие виды социально-профессиональной деятельности студентов на основе социальной активности личности студента.

При помощи опросов, наблюдений и бесед были выявлены качественные характеристики студенческой социальной активности: проявление инициативности, исполнительности, сознательности, ответственности в различных видах культурно-досуговой деятельности, в отношении к порученному делу, к деятельности в целом.

Таким образом, на основании проведенных исследований можно сделать вывод, что социальная активность личности – это динамическое свойство личности, в котором отражается ее социально-профессиональная направленность и выражается готовность включаться в различные виды жизнедеятельности, в том числе опосредованные характером будущей профессии. Дальнейшее исследование проблемы совершенствования социальной активности может быть продолжено в направлении формирования социально-профессиональной активности личности студента вуза в процессе интеграции образовательной и культурно-досуговой деятельности в вузе в условиях формирования единого образовательного пространства.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: курс лекций / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Волонтерское движение в России: реальность и перспективы // Материалы междунар. конф. Санкт-Петербург, 21–23 сентября 2005. – СПб., 2005. – С. 86–88.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под общ. ред. акад. А.И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Т.Ц. Сфера, 2007. – 496 с.
4. Масленникова, В.Ш. Портфолио педагога-куратора как технология оценки его воспитательной деятельности: метод. пособие / В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова, Г.А. Шайхутдинова. – Казань: Изд-во «ООО Печать-Сервис XXI век», 2010. – 133 с.
5. Логинова, Ю.Н. Понятие индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектория и проблема их построения / Ю.Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.
6. Tough, A.M. Social Activity of Students: concepts and practice in C.J. Titmus (ed.) Lifelong Education for Adults / A.M. Tough // An international handbook. – Oxford: Pergamon Press, 2007. ■

УДК 796.012:572

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В.А. Бурцев, И.Л. Софронов, К.Б. Тумаров

Аннотация

В статье рассматривается сущность понятия «спортивная культура личности», выделяются и характеризуются ее структурные компоненты, раскрываются механизмы внешнего и внутреннего функционирования спортивной культуры личности, характеризуются уровни развития структурных компонентов и спортивной культуры личности в целом.

Ключевые слова: спортивная деятельность, спортивная культура, компоненты, критерии, уровни развития.

Abstract

The article aims to define the notion of «sport culture» of a person, to outline and describe its structural components, as well as the internal and external mechanisms of sport culture. The study then characterizes the levels of developing sports culture's structural components and a person's sports culture in general.

Index terms: sport as activity, sport culture, components, criteria, levels of development.

В настоящее время разработаны и научно обоснованы личностно ориентированные технологии физического воспитания студентов с применением наиболее популярных видов спорта [2, 5, 6, 7, 9, 12, 13]. По мнению большинства ученых, целью физического воспитания на основе избранного вида спорта выступает формирование спортивной культуры личности. Наряду с этим в подходах авторов к характеристике понятия «спортивная культура личности» наблюдается определенная противоречивость [3, 4, 10, 11, 14, 15].

Поэтому цель нашей работы заключалась в уточнении сущности и содержания понятия «спортивная культура личности», определении уровней ее развития и адекватных им критериев и показателей развития.

При решении исследуемой проблемы мы опирались на методологические положения системного, деятельностного и личностно ориентированного подхода. В соответствии с методологией *системного анализа* спортивная культура личности рассматривается нами как сложный системно организованный объект и последовательно раскрывается в отношении целевой направленности, содержания структурных компо-

нентов, механизмов внутреннего и внешнего функционирования, возникновения и развития. Материалы системного анализа были использованы нами для *системного синтеза*, результатом стало создание теоретической модели спортивной культуры личности.

А.Н. Леонтьев [8] считает, что реальное основание личности лежит в системе деятельностей, которые реализуются ее личностными свойствами, знаниями и умениями. В соответствии с положениями деятельностного подхода исследование спортивной культуры осуществлялось в связи с сущностью и содержанием спорта как вида деятельности.

Известно, что в деятельности и через деятельность проявляется не только логика предметного мира, но и сущность человека, его индивидуальность. С учетом этого методологического положения личностно ориентированного подхода исследование спортивной культуры осуществлялось в связи со свойствами деятельной личности: интересами, способностями и их развитием.

Исходя из представления о системной организации (системный подход), ее обусловленности целями и содержанием

спортивной деятельности (деятельностный подход) и свойствами личности (личностно-ориентированный подход), мы понимаем под *спортивной культурой личности целостную, системно организованную и личностно-обусловленную характеристику человека как субъекта спортивной деятельности, адекватную ее целям и содержанию и обеспечивающую личностное присвоение и создание ценностей спорта.*

В соответствии с методологией системного подхода спортивная культура личности характеризуется в отношении: 1) целевой направленности; 2) содержания; 3) механизмов функционирования; 4) возникновения и развития.

Целью функционирования спортивной культуры является деятельностное присвоение и создание ценностей спорта как социокультурного феномена.

Анализ и обобщение научно-методической литературы [3, 4, 10, 11, 14, 15] дает нам основание считать, что необходимыми и достаточными компонентами содержания спортивной культуры личности являются:

1) потребностное отношение к спортивной деятельности (мотивационный компонент);

2) свойства личности, определяющие устойчивые положительные отношения к различным сторонам спортивной жизни (социально-психологический компонент);

3) физическое здоровье, физическое развитие, функциональные возможности организма и физические качества (физический компонент);

4) теоретические, практические и организационно-методические знания основ спортивной деятельности (информационный компонент);

5) двигательные и организационно-методические умения и навыки осуществления спортивной деятельности (операционный компонент).

Они отражают качественно различающиеся стороны процесса взаимодействия человека с миром спорта и в своей совокупности образуют функциональную

систему спортивной культуры, определяющую возможности человека к успешной спортивной деятельности. Для функционирования спортивной культуры необходимо обеспечить достаточный уровень их развития.

Внутреннее функционирование спортивной культуры осуществляется через взаимодействие ее структурных компонентов. Связи компонентов между собой образуют функциональную структуру спортивной культуры. От того, как осуществляются и развиваются эти связи, зависит качественное своеобразие проявления и развития системных качеств спортивной культуры в целом.

Спортивная культура личности относится к классу биологических систем. Поэтому между ее компонентами реализуются связи возникновения, развития и управления.

Мотивационный и физический компоненты взаимодействуют на основе связей развития: с одной стороны, спортивная мотивация побуждает и направляет активность человека к занятиям спортом, в процессе которой происходит укрепление здоровья, развитие функциональных возможностей организма и физических качеств, с другой – высокий уровень физического компонента, обеспечивая качество и успешность спортивной деятельности, вызывает чувство удовлетворенности и усиливает спортивную мотивацию.

Мотивационный и физический компоненты выступают условиями успешного усвоения знаний и овладения умениями и навыками спортивной деятельности (связи возникновения). С другой стороны, в процессе усвоения знаний, умений и навыков осуществляется актуализация и развитие спортивной мотивации и физического компонента (связи развития).

Знания функционируют в качестве ориентировочной основы умений и навыков спортивной деятельности (связи возникновения), с другой стороны, в процессе этой деятельности происходит их дальнейшее развитие в сторону расширения, углубле-

ния и установления соответствия их содержания отражаемой в них объективной реальности (связи развития).

Операционному компоненту принадлежит в структуре спортивной культуры системообразующая роль. Цели, содержание, особенности его внутреннего функционирования, возникновения и развития определяют с необходимостью цели, содержание, функционирование и развитие остальных компонентов спортивной культуры (связи управления). В свою очередь успешность функционирования и развития операционного компонента зависит от особенностей функционирования и развития остальных компонентов (связи возникновения).

Приведенные выше связи определяют качество функционирования спортивной культуры, которое зависит не только от степени развития отдельных структурных компонентов, но и от характера их связей между собой. С другой стороны, какими бы оптимальными ни были эти связи, они не приведут к высоким результатам в спортивной деятельности, если не будет обеспечен необходимый уровень развития структурных компонентов.

Качественное своеобразие содержания спортивной культуры личности определяется не составом ее компонентов, поскольку он является инвариантным для всех проявлений личностной культуры, а качественным своеобразием содержания каждого из них. Поэтому следующим шагом теоретического анализа спортивной культуры является определение сущности и внутреннего содержания входящих в ее структуру компонентов.

Мотивационный компонент. Цель функционирования компонента заключается в побуждении человека к спортивной деятельности.

На основании анализа и обобщения психологической литературы о мотивации занятий физической культурой и спортом нами выделены девять мотивов занятий физическими упражнениями, характеризу-

ющих три уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры.

Физкультурно-оздоровительный уровень (низкий) характеризуется мотивами физического самоутверждения, сохранения и укрепления здоровья, двигательной активности. Эти мотивы не связаны со спортом. Личность, побуждаемая этими мотивами, не относится к спортсменам.

Полуспортивный уровень (средний) характеризуется мотивами, связанными, преимущественно, с процессуальной стороной спортивной деятельности. Это достаточно точно отражено в девизе олимпийского движения, который гласит: «Главное – не победа, а участие в соревнованиях». К данной группе мотивов относятся мотив социального самоутверждения, мотив принадлежности к группе и социально-эмоциональный мотив. Личность, побуждаемая этими мотивами, относится к категории спортсменов-любителей.

Спортивный уровень (высокий) характерен для спортсменов-профессионалов, которые в качестве главной цели спортивной деятельности ставят достижение успеха. К этому уровню относятся мотив достижения успеха, социально-моральный и гражданско-патриотический мотивы.

Возникновение и развитие мотивационного компонента спортивной культуры осуществляется по механизму сдвига «мотива на цель» [8], функционирующему в процессе осуществляемой спортивной деятельности.

Социально-психологический компонент. В психологической литературе к специфическим чертам спортивного характера относятся такие свойства личности, как: 1) уверенность, отражающее отношение человека к себе, к своим возможностям; 2) эмоциональная устойчивость (спокойствие), отражающая отношение человека к условиям спортивной деятельности; 3) целеустремленность и настойчивость, отражающие стремление к достижению цели вопреки возникающим объективным препятствиям и субъективным трудностям.

Эти свойства, с одной стороны, обуславливают эффективность спортивной деятельности, с другой – являются закономерным результатом этой деятельности. Мы полагаем, что они могут рассматриваться как составляющие социально-психологического компонента спортивной культуры.

Особенностью спортивной деятельности является наличие отношений состязательности и сотрудничества между ее участниками, которые должны осуществляться с соблюдением принятых в спорте гуманистических норм, традиций, образцов поведения. Поэтому понимание и принятие этих отношений является обязательной составляющей социально-психологического компонента спортивной культуры личности.

Человека, занимающегося спортом, характеризуют специфические отношения к вредным привычкам, к соблюдению режима питания, сна, отдыха, к восстановительным мероприятиям. Эти отношения определяют в совокупности спортивный стиль жизни, который рассматривается нами как элемент социально-психологического компонента спортивной культуры.

Развитие социально-психологического компонента осуществляется в процессе актуализации выделенных нами отношений личности к себе, к условиям, процессу и результатам спортивной деятельности, к соперникам и товарищам по команде, к организации жизни в свободное от спортивной деятельности время. С учетом показателей этих отношений выделяются три уровня его развития. Низкий уровень характеризуется зависимостью их актуализации от ситуативных факторов: в одной ситуации они проявляются, в другой – нет. Средний уровень отличается тем, что эти отношения становятся привычными, доминирующими: среди факторов, влияющих на их актуализацию, более значимая роль принадлежит личности, чем условиям конкретной ситуации. Высокий уровень отличается тем, что актуализация отношений не зависит от ситуативных факторов, они приобретают высокую устойчивость, так как зависят от

свойств личности, в совокупности образующих спортивный характер.

Управление развитием социально-психологического компонента идет в направлении, очень удачно представленном в следующем выражении: «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу».

Физический компонент. Цель функционирования данного компонента заключается в обеспечении высокого качества реализации двигательной функции при осуществлении спортивной деятельности.

Оно обеспечивается следующими взаимосвязанными факторами: физическим здоровьем, физическим развитием, функциональными возможностями организма и физическими качествами. С учетом их развития выделяются три уровня развития данного компонента: низкий, средний и высокий. Отнесение степени развития каждого из факторов к низкому, среднему или высокому уровню развития осуществляется с учетом общепринятых социальных норм, представленных в медико-биологической и педагогической литературе.

Информационный компонент. Цель функционирования этого компонента заключается в обеспечении спортивной деятельности ориентировочной основой в виде знаний и представлений.

В содержании информационного компонента условно выделяются базовая и вариативная часть.

Базовая часть включает в свое содержание теоретические знания о физической культуре как социальном явлении, об анатомо-физиологических особенностях организма человека, о социально-психологических особенностях человека как личности и субъекте деятельности, о закономерностях и механизмах влияния физической активности на физическое и психическое развитие человека, на формирование психофизической готовности к профессиональной деятельности; практические знания о способах выполнения

базовых соревновательных упражнений легкой атлетики, лыжного спорта, спортивных игр; организационно-методические знания, необходимые для рационального управления самостоятельными занятиями, физическими упражнениями.

Вариативная часть включает теоретические знания об избранном виде спорта (история возникновения и развития, современное состояние, правила соревнований), о закономерностях и механизмах влияния занятий данным видом спорта на физическое и психическое развитие человека, формирование психофизической готовности к профессиональной деятельности; практические знания техники и тактики избранного вида спорта; организационно-методические знания, необходимые для управления самостоятельными занятиями избранным видом спорта.

Низкий уровень развития информационного компонента характеризуется наличием эмпирических представлений о воспринимаемых объектах (знания-знакомства по классификации В. П. Беспалько), средний уровень – знаниями-копиями, высокий – знаниями закономерностей и механизмов функционирования спортивной деятельности.

Операционный компонент. Цель функционирования этого компонента состоит в обеспечении высокого качества спортивной деятельности.

Содержание операционного компонента спортивной культуры составляют практические (двигательные) и организационно-методические умения.

Практические умения проявляются в овладении техникой и тактикой избранного вида спорта. Систематизация организационно-методических умений осуществляется с учетом их роли и места в структуре спортивной деятельности. Выделяются умения целеполагания, планирования, практического осуществления, контроля и коррекции.

Развитие операционного компонента спортивной культуры осуществляется в

двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, происходит обогащение его содержания новыми двигательными и организационно-методическими умениями. С другой стороны, каждое из умений приобретает все более обобщенный характер, что повышает возможности их применения для решения более широкого круга задач в сфере спортивной деятельности.

В соответствии с критериями объема и обобщенности умений выделяются три уровня развития операционного компонента.

Низкий (репродуктивный) уровень – человек владеет умениями механистически воспроизводить спортивную деятельность; средний (уровень оптимизации) – человек может вносить изменения в реализуемые способы спортивной деятельности на уровне отдельных действий, согласуя их с субъективными и объективными условиями конкретной ситуации; высокий (творческий) уровень – человек умеет самостоятельно осуществлять спортивную деятельность с учетом своих интересов и способностей и условий конкретной ситуации.

К.А. Абульханова-Славская [1] описывает три уровня саморегуляции деятельности, отличающиеся мерой творческого вклада личности в ее содержание. На первом уровне личность согласовывает свои особенности с нормами деятельности, на втором – совершенствует качество деятельности путем оптимизации своих возможностей, на третьем – личность как субъект деятельности вырабатывает свою линию поведения, проявляя творческий характер.

В соответствии с этим критерием нами выделяются три уровня развития спортивной культуры: репродуктивный, уровень оптимизации, творческий уровень. Следует отметить, что эти уровни по содержанию совпадают с уровнями развития операционного компонента. Это обусловлено тем, что данный компонент является системообразующим в структуре спортивной культуры, в нем, также как и в целостной струк-

туре спортивной культуры, представлены в «снятом» виде все остальные компоненты: мотивационный, социально-психологический, физический и информационный.

При первых попытках практической реализации спортивной деятельности человек действует на *репродуктивном уровне*, механистически воспроизводя эти способы. Воспринимая спортивную деятельность как деятельность, направленную на разрешение личностно значимых проблемных ситуаций, человек стремится к более качественному ее осуществлению через оптимизацию способов ее осуществления. Поэтому следующей ступенью развития спортивной культуры выступает *уровень оптимизации*. Он проявляется в готовности человека вносить изменения в реализуемые способы спортивной деятельности на уровне отдельных действий и операций, согласуя их с субъективными и объективными условиями конкретной ситуации. Высший, *творческий уровень* спортивной культуры характеризуется творческой реализацией способов спортивной деятельности с учетом интересов и возможностей личности.

Выделяемые нами уровни спортивной культуры качественно различаются друг от друга мерой развития каждого из компонентов и характером их взаимодействия между собой. Развитие в пределах уровня и переход с низшей ступени на более высокий уровень осуществляется благодаря развитию составляющих их компонентов. Количественные и качественные преобразования в содержании структурных компонентов спортивной культуры обуславливают в свою очередь качественные изменения в характере их взаимодействия между собой в процессе осуществления спортивной деятельности, переводя ее уровень на качественно иной, более высокий уровень функционирования.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. *Базилевич, М.В.* Моделирование спортивно-ориентированного физического воспитания на основе баскетбола: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Базилевич. – Сургут, 2010. – 149 с.
3. *Бальсевич, В.К.* Спортивно ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ / В.К. Бальсевич. – СПб.: СПбНИИФК, 2006. – 67 с.
4. *Баринов, С.Ю.* Спортивная культура как элемент культуры личности студента / С.Ю. Баринов // *Философия и будущее цивилизации: тез. докл. IV Российского философского конгресса (Москва, 24–28 мая 2005 г.): в 5 т.* – М.: Современные тетради, 2005. – Т. 4. – С. 576-577.
5. *Игнатенко, Т.С.* Содержание физического воспитания в вузе на основе занятий волейболом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Игнатенко. – М., 2009. – 23 с.
6. *Игошев, М.В.* Формирование спортивной культуры студентов высшего учебного заведения / М.В. Игошев // *Теория и практика физической культуры.* – 2007. – № 10. – С. 19.
7. *Козлов, А.В.* Альтернативная методика спортивно-ориентированного физического воспитания студентов гуманитарных вузов: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Козлов. – Воронеж, 2006. – 121 с.
8. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. *Лотоненко, А.В.* Авторская программа спортивно-ориентированного воспитания студентов / А.В. Лотоненко, В.Ф. Трещалин, В.В. Трунин, М.С. Данилов // *Культура физическая и здоровье.* – 2004. – № 2. – С. 1–15.
10. *Лубышева, Л.И.* Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа / Л.И. Лубышева // *Теория и практика физ. культуры.* – 2009. – № 3. – С. 10–13.
11. *Лубышева, Л.И.* Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации / Л.И. Лубышева // *Теория и практика физ. культуры.* – 2002. – № 3. – С. 11–14.
12. *Паначев, В.Д.* Развитие спортивной культуры личности студента в условиях вуза / В.Д. Паначев. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – 281 с.
13. *Радаева, С.В.* Физическое воспитание студентов нефизкультурных вузов на основе спортивно-ориентированных технологий: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Радаева. – Томск, 2008. – 173 с.

14. Столяров, В.И. Понятие и формы спортивной культуры личности. Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма / В.И. Столяров, С.Ю. Баринов. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2009. – С. 366–370.

15. Столяров, В.И. Спортивная культура как элемент культуры / В.И. Столяров // Современность как предмет исследования социальных наук: материалы Всерос. науч. конф. – М.: МГАФК, 2002. – С. 28–33. ■

УДК 372.4

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

Л.Р. Абдрахимова

Аннотация

В статье освещаются вопросы, связанные с необходимостью введения новых стандартов. Статья содержит сравнительный анализ введения стандартов образования за рубежом. Рассматриваются проектирование и реализация модели введения ФГОС как средства формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни. Затрагиваются аспекты соответствия существующей образовательной системы новым требованиям ФГОС в вопросах формирования здорового и безопасного образа жизни.

Ключевые слова: «стандарт образования», «модель введения стандарта», «культура здоровья и безопасного образа жизни», «уклад жизни школы».

Abstract

The article aims to shed some light on the urgent issues pertaining to introduction of new educational standards. The article contains a comparative analysis of how such standards are implemented outside Russia. Our study discusses the design and implementation of the model of the introduction of the Federal Educational Standards (FES) as a means of fostering a culture of health and safe lifestyle. We also touch upon some aspects of whether and how the existing educational system complies with the new FES requirements in the area of forming of a healthy and safe lifestyle.

Index terms: educational standard, model of implementation of standard, culture of health and safe lifestyle, patterns of school life.

Реалии современного мира предъявляют к системе образования новые требования. До недавнего времени приоритетным направлением отечественной системы образования была знаниевая парадигма. Она шла вразрез с нравственным, психическим и физическим здоровьем ребенка. Это происходило потому, что знания становились самоцелью [3]. Новая парадигма предполагает обновление содержания образования и использование новых технологий, где особая роль отводится духовному воспитанию личности, формированию нравственного облика человека, заботящегося о своем здоровье и безопас-

ности себя и других, умеющего выстраивать безопасное и комфортное сосуществование в окружающем мире. Формирование новой российской школы потребовало создания нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС).

В основу современной разработки стандарта заложен переход от копирования западной модели «к проектированию стандарта как важнейшего механизма реализации основной миссии образования – формирование российской идентичности как первостепенного условия развития гражданского общества, укрепления российской

государственности, социокультурной модернизации» [5]. Современные российские стандарты образования при всех их особенностях соответствуют идее стандартов, принятых в международном контексте [5, с.24]. Описание и анализ западного опыта стандартизации образования осуществляли В.И. Байденко, Э.Д. Днепров, В.К. Загвоздкин, Г.В. Перфилова, Ц.Н. Оганесян, А.П. Валицкая, А.В. Баранников. Мы считаем, что опыт исследования введения стандарта за рубежом поможет минимализировать трудности при их введении в отечественную образовательную систему. Нами был проведен анализ новых стандартов, выявлены их функции и особенности:

- наличие трех уровней требований: требования к структуре основных программ, требования к результатам освоения программ и требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ;

- методологическая основа стандарта – системно-деятельностный подход, т.е. практико-ориентированный характер обучения и ценность личностного, а не предметного результата образования;

- особое место отведено «универсальным учебным действиям» (УДД), суть которых заключается в умении учиться;

- в Базисном учебном плане для всех классов есть обязательный раздел «Внеучебная деятельность», на нее предусмотрено 10 часов в неделю;

- появился новый документ «Концепция духовно-нравственного воспитания» – идеологический фундамент нового стандарта;

- цель оценивания – повышение личностной самооценки каждого ученика;

Выявление особенностей позволило нам сконструировать модель введения новых стандартов в систему начального образования (рис. 1) [9].

Эта модель предусматривает следующую логическую последовательность осуществления комплексного нововведения, представляющего собой совокупность логически связанных единичных нововведений, ориентированных на достижение общей цели.

На *первом этапе* формируется рабочая группа, задачей которой станет разработка проекта модернизированной образовательной системы образовательного учреждения.

На *втором этапе* рабочая группа осуществляет сравнение существующей образовательной системы школы с нормативной, определяемой ФГОС, и выявляет, какие изменения необходимо произвести, чтобы устранить эти несоответствия.

На *третьем этапе* рабочая группа разрабатывает проект модернизированной образовательной системы начальной ступени школы.

Четвертый этап внедрения комплексного новшества – разработка плана-графика модернизации образовательной системы



Рис. 1. Отношение между образами существующей и желаемой образовательными системами начальной школы

начальной ступени образовательного учреждения.

Пятый этап – реализация запланированных изменений в образовательной системе начальной ступени образовательного учреждения.

Таким образом, мы спроектировали, как осуществить переход от существующей образовательной системы с ее результатами, образовательными процессами и условиями их реализации к модернизированной в соответствии с новыми стандартами.

Вместе с тем возможны значительные трудности при реализации алгоритма действий, определенных моделью. Эти трудности обусловлены:

- недостаточной четкостью проработки и определенностью ряда положений ФГОС;
- слабой информированностью о существующих образовательных программах и образовательных технологиях, которые могут быть использованы для модернизации образовательной системы школы в соответствии с требованиями ФГОС;
- слабой подготовленностью учителей к инновационной деятельности.

Стандарт впервые определяет такую составляющую, как здоровье школьников, в качестве одного из важнейших результатов образования, а сохранение и укрепление здоровья – в качестве приоритетного направления деятельности образовательного учреждения, ориентированного на становление личности учащегося как выполняющего правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

В основе новых стандартов лежит системно-деятельностный подход, у истоков которого находились Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, В.Л.Занков.

Проект создания условий для здоровья в школе требует анализа ситуации в целом и вычленения тех факторов, при воздействии на которые можно получить устойчивый положительный результат.

Нами проведен системный анализ требований ФГОС к формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни и их

соответствие существующим результатам образования. Анализ соответствий действующей образовательной системы ФГОС (цели, содержание и условия формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни) осуществлялся в шесть шагов.

Первый – определение необходимых изменений в иерархической системе образовательных целей по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни, определяющей *модель выпускника начальной ступени образовательного учреждения* и включающей цели начальной ступени образования и цели изучения учебных предметов.

Вторым шагом было определение того, какие изменения необходимы в структуре образовательного процесса, определяемой учебным планом.

Третий шаг – какие изменения необходимы в содержании образовательных программ?

Четвертый шаг – какие изменения необходимы в технологиях обучения и воспитания?

Пятый шаг – достаточны ли внутренние и внешние возможности (материально-технические, временные, кадровый потенциал и др.) для обеспечения соответствия модернизированной образовательной системы требованиям ФГОС по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни?

Шестой шаг – необходимые изменения в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов.

Исходя из анализа, мы выявили следующие затруднения при введении:

1. Отсутствует достаточная подготовка для применения новых способов и механизмов контроля и оценки формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни.

2. Ввод новой системы оценивания при неправильном подходе может привести к натаскиванию учащихся на проверку внешними экспертами.

3. Непонятно, будут ли ранжироваться критерии по типам образовательных учреждений.

3. Учителя не воспринимают дефиницию «внеучебная деятельность», более привычное выражение для них «внеклассная или внеурочная деятельность».

4. Некоторые направления внеучебной деятельности, представленные в новых ФГОС, не могут быть реализованы из-за отсутствия специальных условий. Например, физкультурно-оздоровительная деятельность. Для физкультурной деятельности имеются возможности и условия, но для оздоровительной деятельности младших школьников школа не имеет специального оборудования. Нет специалистов по оздоровлению детей, имеющих медицинское образование, к тому же оздоровление детей – это не функция системы образования. Она может только сохранять здоровье, заниматься профилактикой, обучением как быть здоровым.

5. В новых ФГОС не представлены цели и задачи спортивно-оздоровительной деятельности по классам начальной школы, примерное содержание, технологии и способы оценивания.

Системный анализ требований ФГОС к формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни и их соответствие существующим результатам образования показал:

– учителя не всегда понимают формулировки целей личностного развития, метапредметных целей по укреплению и сохранению здоровья;

– не все цели соответствуют содержанию, которое представлено в примерных программах;

– нет критериальных оценок результатов культуры здоровья;

– междисциплинарность как педагогическая технология повышения эффективности обучения хорошо исследована, но в практике образования по безопасности используется недостаточно;

– количество часов на физическую культуру недостаточно, не учитывается

двигательная активность детей этого возраста;

– при наполняемости класса в 25 человек такие технологии, как уровневая дифференциация, проектная деятельность, применить трудно;

– в БУП не предусмотрены часы на деление класса на подгруппы по состоянию здоровья детей;

– для использования современных технологий недостаточно материально-технического, информационно-методического обеспечения.

Проведенный анализ позволил нам выявить проблемы и определить конкретные пути модернизации существующей образовательной системы, позволяющей повысить ее потенциал по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни.

Мы выделили три аспекта формирования здорового и безопасного образа жизни:

I. Формирование представлений школьников о факторах и средствах укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни:

1. Формирование знаний школьников о роли движения, о питании, о закаливании.

2. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников в области здоровья.

II. Формирование положительного отношения учащихся к своему здоровью.

1. Знание школьников своего собственного здоровья.

2. Развитие умений и навыков здорового образа жизни.

3. Воспитание качеств личности, влияющих на укрепление здоровья школьников.

III. Практическая деятельность учащихся по укреплению здоровья.

Выявленные проблемы послужили определением мер модернизации существующей образовательной системы с целью повышения ее здоровьесберегающего потенциала. Это:

– оптимизация учебной нагрузки учащихся;

– вариативность и личностная направленность образовательного процесса;

– развивающая направленность и возрастная адекватность образования;

– повышение профессиональной готовности учителей к формированию культуры здоровья;

– интеграция ценностей здоровья и безопасного образа жизни и содержания образовательных программ как учебной, так и внеучебной деятельности;

– расширение форм двигательной активности обучающихся (подвижные перемены, динамические паузы, утренняя гимнастика, спортивные игры, праздники и т.д.);

– создание кабинетов здоровья и психологической поддержки;

– приобретение специального диагностического оборудования для проведения скрининга здоровья участников образовательного процесса;

– создание творческой группы педагогов для разработки и внедрения инновационных оздоровительных технологий;

– введение в образовательную систему начальной школы формирующего оценивания, портфолио, дневников здоровья по оценке достижений в спортивно-оздоровительной деятельности;

– развитие сотрудничества родителей и школы по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни у обучающихся;

– материально-техническое оснащение наглядными пособиями, дидактическим материалом, методической литературой, что позволит организовать образовательное пространство с учетом современных требований;

– разработка комплексной программы формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни, которая призвана реализовываться в рамках учебной и внеучебной деятельности.

Нами разработаны методические рекомендации по организации работы в данном направлении:

1. Овладение учителями программ по здоровью и основам ноксологии.

2. Введение интегрированных модульных курсов, более полное использование возможностей ДОУ.

3. Создание условий для становления физической культуры и физической активности учащихся.

4. Включенность детей во все спортивно-оздоровительные мероприятия.

5. Ежедневная утренняя зарядка с использованием видеоряда и музыкального сопровождения.

6. Ведение дневников здоровья, ежедневная фиксация показателей физического, эмоционального состояния.

7. Зонирование учебного пространства и учебных классов, соблюдение питьевого режима.

8. Мероприятия по профилактике здоровья (витаминизация, использование эфирных масел, диспансеризация, ионизация воздуха).

9. Проведение мероприятий по формированию культуры питания школьников.

10. Интеграция (инклюзия) детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство школы: посещение детьми с ослабленным здоровьем кабинета ЛФК, где проводится корригирующая гимнастика.

11. Работа специалистов: логопеда, психолога, социального педагога.

12. Родительский всеобуч по проблемам здоровья и безопасности детей.

Интегральным показателем достижения цели является образованность – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный. В ходе эксперимента мы выяснили, каков уровень отношения к здоровью (табл. 1).

Анализ сравнения показал (табл. 2), что родители детей из экспериментальной группы достаточно высоко оценили работу школы по всем направлениям, в том числе по здоровьесбережению.

Таблица 1

Уровень отношения к здоровью

Уровни проявления ценностного отношения к здоровью	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1. Низкий	15	0
2. Средний	55	40
3. Достаточный	28	45
4. Высокий	2	15

Таблица 2

Работа школы по формированию компетентностей

Задачи обновления содержания начального образования в школе	Хорошо	Хорошо	Удов-лет.	Удов-лет.	Не справ-ляется	Не справ-ляется	Не могу оценить	Не могу оценить
	(контр.)	(экс.)	(контр.)	(экс.)	(контр.)	(экс.)	(контр.)	(экс.)
1. Формирование желания и умения учиться	39,6	43,5	49,7	54,1	6,6	2,4	4,1	0
2. Полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми	32,2	41,0	47,6	57	12,0	1	8,2	1
3. Развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и с самим собой	22,8	33,4	52,3	58,4	17,4	5,2	7,5	3
4. Личностно ориентированное взаимодействие взрослых с детьми	22,7	30,8	53,7	64	14,1	4	9,5	1,2
5. Сохранение индивидуальности ребенка	18,8	22,4	57,7	65,7	18,2	7,8	5,3	4,1
6. Охрана здоровья детей	14,4	36,3	53,3	61,4	26,9	1,3	5,4	1

Реализация программы по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни младших школьников, создание особого уклада жизни школы могут существенно повысить эффективность введения Федеральных государственных образовательных стандартов, если в школе будет проектироваться и последовательно реализовываться организационно-педагогическая модель.

Литература

1. *Байденко, В.И.* Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы

(опыт системного исследования): дис. ... докт. пед. наук / В.И. Байденко. – М., 1999.

2. *Баранников, А.В.* Реформы и стандарты образования в правовом контексте (опыт зарубежных стран) / А.В. Баранников // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 114–115.

3. *Беспалько, В.П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.

4. *Блохин, А.А.* Риски введения Федерального образовательного стандарта общего образования нового поколения / А.А. Блохин // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 69–70.

5. *Валицкая, А.П.* Модели образовательных систем и подходы к стандартизации / А.П. Валицкая // Образовательные стандарты: матери-

алы Междунар. семинара. – СПб.: Образование, 1995. – 167 с.

6. Днепров, Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования / Э.Д. Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 104 с.

7. Инновационные модели здоровьесберегающей школы: сб. материалов регион. науч.-метод. конф. участников проекта «Здоровье-

сберегающее образоват. учреждение». – СПб.: СПбАППО, 2009. – 107 с.

8. Каспржак, А.Г. Стандарт образования: история разработки и итоги / А.Г. Каспржак, О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 24–43.

9. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с. ■

УДК 37.02

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ 6–9-х КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ЕСТЕСТВЕННО НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

М.Т. Гафуров, Г.С. Самигуллина

Аннотация

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия реализации формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин: учет возрастных и индивидуальных особенностей, склонностей и интересов; вычленение в программах и учебниках соответствующих дисциплин экологических и экономических проблем; установление межпредметных и интегрированных связей при формировании содержания эколого-экономических знаний; использование принципа краеведческого подхода в процессе формирования эколого-экономических знаний.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, индивидуальные особенности, межпредметные связи.

Abstract

The article describes some organizational and pedagogical terms of building and shaping environmental and economic knowledge at grades 6 to 9 by means of teaching natural sciences. It includes taking into consideration the age and individual features, gifts and interests of a student; finding and selecting suitable material on environmental and economic topics within a program or a textbook; making interdisciplinary and integrated links and relying on regional studies while forming the content of environmental and economic knowledge.

Index terms: organizational and pedagogical terms and conditions, individual features, interdisciplinary connections.

Эффективная реализация модели формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий, как условий, создающих реальную возможность для выбора и реализации оптимального варианта образовательной траектории учащихся.

При определении педагогических условий формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин мы исходили из того, что условия – философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых она не может быть реализована. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой возникают, существуют и развива-

ются явления, процессы. Педагогическими условиями является совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач.

Организационно-педагогические условия в рамках нашего исследования мы рассматриваем как комплекс организационных педагогических оснований, включающих: создание педагогически обоснованной системы формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей, склонностей и интересов;
- вычленение в программах и учебниках соответствующих дисциплин экологических и экономических проблем;
- установление межпредметных и интегрированных связей при формировании содержания эколого-экономических знаний;
- использование принципа краеведческого подхода в процессе формирования эколого-экономических знаний и др.

Проблема гуманизации общества в целом и образования в частности является приоритетной в сознании человечества с середины XX столетия. В 1990 г. на международном симпозиуме «Философия образования в перспективе XXI века» признана необходимость всему мировому сообществу сосредоточить внимание на гуманизации образования [1]. Будучи одной из мировых тенденций, гуманизация является и основным принципом реформирования российского образования. Это имеет объективные причины, так как в настоящее время цивилизационный процесс характеризуется глобальными экологическими проблемами, экспансией техносферы, дегуманизацией общества [2]. Путь выхода из кризиса ученые видят в изменении отношения к личности, в совершенствовании самого человека, возрастании его духовного потенциала, в повышении его ответственности за судьбу мира, т.е. в гуманизации всех сфер жизни общества и, прежде всего, образования.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского личность является участником историко-эволюционного процесса, выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого ею осуществляется преобразование природы, общества и самой себя.

Мы полагаем возможным выделить психолого-возрастного аспекта, приводящего формы и методы обучения в соответствие с психологическими особенностями возраста, что является важнейшим фактором гуманизации обучения. В нашем исследовании формирование эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов связано с отроческим и юношеским возрастом, в психологической литературе включенному в широкое понятие «подростковый возраст». В этот период социальная ситуация развития, о которой говорил Л.С. Выготский, чрезвычайно важна, так как происходит становление самосознания, процесс идентичности личности, что предъявляет особые требования к организации процесса обучения.

Рассматриваемый в нашем исследовании возраст учащихся является особо значимым периодом в развитии, потому что растущий человек начинает осуществлять самопознание и самовоспитание, стремится к самостоятельности в выборе личностных ориентации, к идентификации согласно собственным представлениям о мире, об окружающих людях, о своем месте среди них.

Поэтому при определении организационно-педагогических условий формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов необходимо учесть возрастные и психологические особенности учащихся. Если учащихся 6–7-х классов отличаются чувственным восприятием, стремлением все конкретизировать, последующее развитие абстрактного мышления детей среднего возраста опирается на конкретные представления.

К 9-му классу в умственном развитии школьников происходят дальнейшие ка-

чественные изменения, обусловленные усложнением учебной деятельности; обогащением жизненного и познавательного опыта; ростом значения второй сигнальной системы; устойчивым и действенным характером познавательных интересов. На данной ступени обучения практикуются самоутверждающие формы организации учебных занятий: дискуссии, диспуты, семинары, презентации, конференции и т.д. Одним из ведущих способов организации поисковой деятельности учащихся становится исследовательский метод, умения и навыки самостоятельной работы.

Исследовательский метод использует-ся в (при):

а) организации метеорологических, фенологических и гидрологических наблюдений и в обработке их результатов (составление графиков, диаграмм, схем и сводок и т.д.);

б) описании природных и экономических фактов и явлений своей местности;

в) составлении экономико-географической характеристики местных предприятий;

г) работе над краеведческой литературой, справочниками и прочими источниками краеведческого содержания;

д) организации и проведении природоведческих и производственных экскурсий.

Психолого-педагогическое соответствие целей, содержания, форм и методов обучения возрастным особенностям учащихся индивидуализирует обучение, способствует его гуманизации.

Дифференцированный подход дает возможность учитывать потребности, особенности и склонности учащихся. Составление программы, планирование, подбор учебников, учебных пособий и других материалов осуществляется в зависимости от профиля обучения конкретного класса, уровня знаний, жизненного опыта, интеллектуальных возможностей, профессиональных ориентаций учащихся.

Вариативность содержания обучения позволяет предоставлять учащимся право

выбора на различных этапах учебной деятельности, что соответствует личностным устремлениям подростков и высоко ими ценится. Выбор учащихся осуществляется в рамках содержания учебного материала и форм организации учебно-познавательной деятельности, различающихся по уровню сложности, степени самостоятельности и творчества.

При обучении, ориентированном на личность, создается особая коммуникативная среда, основной технологической единицей становится ситуация общения, которая рассматривается нами как поле совместной деятельности учителя и учащихся, например, организация деловых игр «Вступление России в ВТО: за и против», «Нижекамское водохранилище: за и против» и т.д.

Принцип «индивидуальных вкладов» основывается на том, что эффективность совместной работы зависит от индивидуальных способностей участников группы. Учащиеся вносят личный вклад в общее дело в соответствии со своими интересами и склонностями, используют полученные знания для решения общей проблемы, могут определить личный уровень подготовки в ходе совместной работы, что служит самопознанию и верной самооценке, изменяет притязания и способствует личностному росту в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки.

Благоприятные условия для учета и развития индивидуальных качеств учащихся, их внутреннего потенциала создает индивидуализация учебно-воспитательного процесса. Под индивидуализацией учебно-воспитательного процесса мы понимаем организацию процесса обучения с учетом их индивидуальных особенностей, создающую оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося.

На этапе эксперимента нами были использованы индивидуализированные вариативные задания; элементы проблемного обучения; сочетание фронтальной, группо-

вой и индивидуальной форм работы; элементы дифференцированного обучения.

Каждое из выбранных нами средств в процессе обучения имеет свои особенности, которые зависят от условий применения, сочетаний средств, педагогического мастерства преподавателя.

В ходе эксперимента отмечен низкий уровень сформированности геоэкологических умений учащихся. Это объясняется объективными причинами: во-первых, неоднозначным определением геоэкологии в академической науке, несмотря на то что вопросы геоэкологии включены как на базовом уровне, так и профильном уровне содержания географического образования; во-вторых, это связано с отсутствием предмета экологии в базисном учебном плане; в-третьих, формирование важнейших геоэкологических и эколого-экономических понятий формируется силами одного предмета – географии.

Исходя из особенностей развития познавательной, мотивационной и предметно-практической сфер индивидуальности человека, мы считаем, что основу формирования эколого-экономических знаний средствами естественно-научных дисциплин должен составить принцип вычленения в программах и учебниках соответствующих дисциплин экологических и экономических проблем.

Анализ обязательного минимума по биологии, географии, физике, химии свидетельствует, с одной стороны, о включенности в содержание образования вопросов эколого-экономической направленности, с другой стороны, о их дублировании, несогласованности программ.

Формирование эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин мы связываем не только с вычленением в программах соответствующих дисциплин экологических и экономических проблем, но и учебно-методическим сопровождением, берущим начало в предметно-ориентированных образовательных программах и за-

канчивающимся не менее предметно-ориентированными учебниками.

В рамках естественно-научного и обществоведческого циклов существует достаточно внушительное учебно-методическое сопровождение, ориентированное на профильное обучение учащихся 10–11-х классов: «Рациональное природопользование» В.И. Сиротина, «Урбоэкология» Г.С. Камериловой, «Глобальные проблемы человечества» Ю.Н. Гладкого, «Глобальная экология» Н.Ф. Винокуровой и др. [3].

Трудность формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин заключается в полном отсутствии в существующих стандартах межпредметных связей.

Реформирование системы образования требует нового методологического подхода к ее организации и содержанию, главная идея заключается в том, чтобы интегрировать учебный материал, уплотнить его, установить зависимости и междисциплинарные связи.

Находясь в условиях информационного общества, важно, чтобы у учащихся сформировалось целостное восприятие мира при изучении дисциплин школьного курса. Без видения взаимосвязи отдельно взятых наук невозможно понимание явлений природы. К сожалению, школьникам сложно применять полученные знания по одному предмету при изучении других, им сложно преодолеть предметный барьер при установлении причинно-следственных связей. Необходимо периодически проводить такие уроки, где интеграция вопросов и объединение в одном задании знаний из разных областей наиболее эффективно решают задачу уточнения и обогащения конкретных представлений учащихся об окружающей действительности, о человеке, о природе, об обществе, и на их основе – задачу формирования понятий, общих для разных учебных предметов.

Реализация интеграционного направления при формировании эколого-эконо-

мических знаний учащихся 6–9-х классов продиктована различными причинами. Во-первых, в содержании многих предметов происходит дублирование эколого-экономического учебного материала, во-вторых, как писал философ И.П.Федосеев, любая интеграция знаний – это не слияние, не взаимное растворение наук, а их взаимодействие, взаимообогащение в интересах решения эколого-экономических проблем.

Примером интеграции при формировании эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов является проблема экологического здоровья в целом. Такие уроки, как «Загрязнение атмосферы воздуха и здоровье человека», «Защита гидросферы от загрязнения», «Экологические проблемы человечества», «Почвы», «Загрязнение окружающей среды и экологические проблемы», «Атмосфера», «Литосфера», «Гидросфера и меры борьбы с ее загрязнением», «Глобальные проблемы человечества» и многие другие имеют очень большое воспитательное и консолидирующее значение для учащихся.

Выполнение педагогического условия формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов – установление межпредметных и интегрированных связей не самоцель, интеграция знаний предполагает использование принципа усложнения знаний средствами не одного предмета. Необходимо акцентировать внимание на формирование естественно-научного мировоззрения учащихся, развитие мышления в такой степени, чтобы они могли самостоятельно решать возникающие перед ними задачи и проблемы учебной деятельности.

В курсе физической географии 6-го класса начинается формирование представления о географии как науки о Земле и обществе. В процессе его изучения закладываются основы ценностных ориентаций учащихся, понимание ими взаимосвязей между отдельными компонентами природы, человеком и окружающей средой [4]. В курсе физической географии России, ана-

томии углубляются знания о рациональном использовании природных ресурсов, влиянии деятельности человека на природу, взаимосвязи между здоровьем человека и состоянием окружающей среды. Система знаний о рентабельности, рациональности, воспроизводстве и т.д. в курсе экономической и социальной географии России, физики и химии способствует воспитанию таких качеств личности, как бережливость, хозяйственность, предприимчивость.

Роль межпредметных связей в повышении качества эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов очень важна при усвоении понятий, представлений, при установлении закономерных связей между явлениями и объектами природы. Знания по физике позволяют им глубже познать сущность физико-географических явлений. Использование знаний по биологии помогает раскрыть взаимосвязи между компонентами природы.

Установление межпредметных и интегрированных связей с целью формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов имеет продолжение на старшей ступени образования. Большое воспитательное значение имеют и творческие работы учащихся: экологические плакаты, газеты, сочинения на экологическую тему, которые заставляют детей размышлять, думать, анализировать, сопоставлять различные источники информации, высказывать свое мнение по вопросам рационального использования природы и природных ресурсов.

В условиях современной общеобразовательной школы особое значение приобретает проблема вооружения учащихся 6–9-х классов элементарными эколого-экономическими знаниями на примере краеведческого материала [5, 6, 7]. Эколого-экономические знания рассматриваются как необходимое условие повышения научного уровня хозяйствования и управления производством.

Основная задача учителя в организации учебной эколого-экономической краевед-

ческой работы заключается в том, чтобы в каждом конкретном случае определить наиболее приемлемые методы и приемы осуществления краеведческого подхода.

Эколого-экономическое краеведение, организуемое с учетом местных условий, специализации хозяйства, национальных обычаев и традиций, имеет немаловажное значение и в научно-исследовательском воспитании школьников. Участвуя в исследовании окружающей природной среды в процессе краеведческой работы, школьники лучше познают естественно-научную картину мира, устанавливают причинно-следственные связи в изменении и развитии природной среды, связи и взаимозависимости между ее отдельными компонентами.

В ходе исследования мы пришли к следующему выводу: формирование эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин успешно при соблюдении организационно-педагогических условий, в основе которых лежит учет возрастных и индивидуальных особенностей, склонностей и интересов; вычленение в программах и учебниках соответствующих дисциплин экологических и экономических проблем; установление межпредметных и интегри-

рованных связей при формировании содержания эколого-экономических знаний; использование принципа краеведческого подхода в процессе формирования эколого-экономических знаний.

Литература

1. Декларация Земли // География в школе. – 2001. – № 3. – С. 36
2. *Либеров, А.Ю.* Экология в школе: проектирование образовательных траекторий / А.Ю. Либеров // Наука и школа. – 2000. – № 2. – С. 33.
3. *Гладкий, Ю.Н.* Глобальная география / Ю.Н. Гладкий, С.Б. Лавров. – М.: Просвещение, 1996.
4. *Баранский, Н.Н.* О связи явлений в географии / Н.Н. Баранский // География в школе. – 1946. – № 5. – С. 40–47.
5. *Дюсамалиева, Г.С.* Экологическая парадигма в системе повышения квалификации учителей географии / Г.С. Дюсамалиева // География и экология в школе XXI века. – 2006. – № 3. – С. 76–78.
6. *Самигуллина, Г.С.* Методика создания и использования экологической тропы / Г.С. Самигуллина. – Казань: ИПКРО РТ, 1997.
7. *Самигуллина, Г.С.* Технологии внедрения национально-регионального компонента в структуру и содержание географического образования / Г.С. Самигуллина // География в школе. – 2000. – № 6. – С. 53. ■

УДК 377.5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ССУЗе

Н.В. Ентураева

Аннотация

Система образования на всех уровнях должна обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации, подготовку высокообразованных людей, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умение использовать предоставляемые возможности, т.е. определенный уровень информационной культуры и культуры поведения в информационной среде. Необходимость модернизации образования в направлении формирования информационной культуры общества, социальный заказ требуют совершенствования профессиональной подготовки современного специалиста экономического профиля, в которой информационная компетентность должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов ссузов и показателем их профессиональной квалификации.

Ключевые слова: система образования, эффективное использование информационно-коммуникационных технологий, компетентностное образование, компетентность, компетентностный подход.

Abstract

At all its levels, the educational system should provide for the academic mobility of students as well as receiving a relevant and profound qualification, training highly skilled experts interested in professional growth and professional mobility under the conditions of information society and new developments in high technologies. An educated person requires well-developed skills of effective interaction with the information environment, ability to fully use the opportunities given, i.e. a certain level of information culture and a culture of behavior within the information environment. The necessity of modernizing education, pushing it towards enhanced information culture demands perfecting vocational training of a modern economics expert. Their information competence should become an integral part of vocational training of students at vocational schools and an indicator of their professional qualification.

Index terms: educational system, effective use of ICT, competence-building, competence, competence-based approach.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.» и «Современной модели образования до 2020 года» говорится, что стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [6, 12, 14]. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

– обеспечение инновационного характера базового образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях, включая обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода;

– эффективное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере образования и развитие целостной электронной образовательной среды.

Система образования на всех уровнях должна обеспечить:

– академическую мобильность обучающихся;

– подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

В соответствии с этим резко возрастают требования к информационной компетентности личности, как одного из важных структурных компонентов профессиональной компетентности. Человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умения использовать предоставляемые этой средой возможности, т.е. необходим определенный уровень информационной культуры и культуры поведения в информационной среде.

Модернизация образования в направлении формирования информационной культуры общества, социальный заказ требуют совершенствования профессиональной подготовки современного специалиста экономического профиля, в которой информационная компетентность должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов вузов и показателем их профессиональной квалификации.

Несоответствие между требованиями рынка труда и результатами образования начало проявляться в 70-х годах XX в. в США и ряде стран Западной Европы. Представители бизнеса критиковали школы и профессиональные учебные заведения за отсутствие у выпускников качеств, необходимых для развития экономики, и подчеркивали, что они в большей степени заинтересованы в базисной готовности выпускников, чем в специальной подготовке к конкретным операциям [11]. Это послужило становлению парадигмы компетентностного образования.

С конца XX в. в мире складывается ситуация, характеризующаяся возрастающей ролью информации как главного двигателя экономического роста. Сегодня речь идет о формировании экономики, основанной на информации.

В этих условиях экономическое образование приобретает решающее значение для формирования интеллектуального потенциала страны. Как отмечается в докладе Всемирного банка, «способность общества создавать, отбирать, адаптировать, превращать в источник прибыли и использовать знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения. Знания превращаются в наиболее важный фактор экономического развития» [15].

Экономический рост сегодня в той же мере является процессом накопления информации, как и процессом накопления капитала. В экономически развитых странах компании вкладывают по меньшей мере треть своих инвестиций в основанный на информации нематериальный капитал, а именно в профессиональное обучение кадров, патенты, лицензирование, проектирование, маркетинг [15].

Развитие мировой экономики характеризуется возрастанием доли кадров средней квалификации в структуре занятости. При этом важным требованием сферы труда является наличие у работников признанных профессиональных квалификаций, полученных в образовательных учреждениях и подтвержденных документально. Поскольку технический прогресс и активное использование информационных технологий (ИТ) влекут за собой быстрые и частые изменения в отдельных профессиях и структуре занятости в целом, работодатели отдают предпочтение работникам, обладающим высокой профессиональной мобильностью, особенно в области ИТ. Большое внимание уделяется организации постоянного повышения образовательного уровня работников.

Взаимоотношения «общество – информационные технологии – личность» являются объектом многих исследований.

Проблема личности в изменяющемся современном мире, пути ее бесконфликтного вхождения в информационную цивилизацию и особенно вопросы подготовки

специалистов обладающих информационной компетентностью, исследованы в гораздо меньшей степени.

Таким образом, перед наукой встает вопрос о том, какими качествами должен обладать человек, специалист, живущий в информационном обществе, и как эти качества сформировать. Это обуславливает рассмотрение информационной компетентности как объекта педагогического исследования. Соответственно для этого необходимо понять, что такое информационное общество, каковы его характерные черты, рассмотреть информационное общество как объект философского исследования.

Обратимся к рассмотрению понятия информационного общества и его особенностей. Ни один из философов, писавших о данной проблеме, не сомневался в радикальном обновлении всей жизни человечества в рамках этой новой формации, но большинство из них анализировали проблему односторонне, будь то с политической, экономической или социальной точек зрения.

Большинство современной учебной, справочной, энциклопедической литературы дает следующее определение: «Информационное общество – общество, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей ее формы – знаний» [4, 5, 8, 9, 11].

К основным признакам информационного общества можно отнести следующие положения:

1. Осознание обществом приоритетности информации перед другим продуктом деятельности человека.

2. Первооснову любой деятельности человека (экономической, производственной, политической, образовательной, научной, творческой, культурной и т.п.) составляет информация.

3. Информация – это продукт деятельности современного человека.

4. Информация в чистом виде (сама по себе) является предметом купли-продажи.

5. Равные возможности в доступе к информации всех слоев населения.

6. Безопасность информационного общества, информации.

7. Защита интеллектуальной собственности.

8. Взаимодействие всех структур государства и государств между собой на основе ИКТ.

9. Управление информационным обществом со стороны государства, общественных организаций.

Ученые считают, что в информационном обществе процесс компьютеризации даст людям доступ к надежным источникам информации, избавит их от рутинной работы, обеспечит высокий уровень автоматизации обработки информации в производственной и социальной сферах. Движущей силой развития общества будет производство информационного, а не материального продукта. Материальный же продукт станет более информационно емким.

Важная тенденция развития информационного общества проявляется в том, что происходит формирование информационной грамотности и информационной культуры.

В литературе часто ставится знак равенства между компьютерной и информационной грамотностью, что не соответствует действительности. Компьютерная грамотность, т.е. умение работать с компьютером, безусловно, является важным умением для современного специалиста, желающего стать информационно грамотным, но, по сути, даже не является частью информационной грамотности, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения.

Концепция информационной культуры предполагает наличие навыков работы с информацией. Россия имеет большую историю; накоплены богатые традиции и опыт работы школ, вузов, библиотек по подготовке граждан к жизни в информационном обществе. В перечень

образовательных программ ряда учебных заведений вошла дисциплина «Информационная культура».

В настоящее время информационную культуру все чаще трактуют как особый феномен информационного общества. В зависимости от объекта рассмотрения стали выделять информационную культуру общества, информационную культуру отдельных категорий потребителей информации (например, детей или юристов) и информационную культуру личности.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества; в узком смысле слова – оптимальные способы обращения с информацией и представление ее потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических средств производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации [7].

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

При переходе к информационному обществу на первый план выдвигаются проблемы его интеллектуализации, создания и внедрения новых технологий, основанных на эффективном использовании знаний – стратегического ресурса общества.

Формирование развитого рынка информационных услуг и сетевой структуры общества нереально без наличия широких масс подготовленных пользователей. В настоящее время проходят изменения в

структуре рабочих навыков и профессий, обусловленные необходимостью обработки, передачи и хранения больших массивов информации. В результате меняется структура организации работы, структура компании, деловых связей между ними, появляются новые требования к работникам.

Информационно-коммуникационные технологии увеличивают возможности человека получать престижную и высокооплачиваемую работу, формировать свой собственный досуг и мир развлечений, быть в курсе основных мировых и локальных событий. При этом те, кто способен эффективно использовать возможности новой информационной среды для своего развития, получают существенное преимущество перед теми, кто этого сделать не может.

Формирование профессиональной компетентности и информационной как ее составляющей прямо связано с переходом на систему ключевых компетенций через конструирование содержания образования и систем контроля его качества [2].

Такую подготовку выпускника, которая ориентирована на овладение ключевыми компетенциями, называют компетентностным подходом.

Термин «компетентность», с одной стороны, является достаточно новым для отечественной системы образования, а с другой – в последние сорок-пятьдесят лет он весьма интенсивно используется в международной практике, в социальных и гуманитарных науках.

«Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [16].

Характеризуя сущностные признаки компетентности человека, следует иметь в виду, что они:

- постоянно изменяются (с изменением мира, с изменением требований к «успешному взрослому»);
- ориентированы на будущее (проявляются в возможностях организовать свое

образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего);

– имеют деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);

– проявляются в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;

– связаны с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность.

Ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образования, поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание. Так, в процессе преподавания любой дисциплины можно развивать информационную, коммуникативную и языковую компетенции [17].

Кроме ключевых, разными авторами предложено множество классификаций конкретных профессиональных компетенций по направлениям подготовки специалистов.

Анализ педагогической литературы по проблеме профессиональной компетентности, по истории становления этого понятия показывает всю неоднозначность, полиструктурность, многокомпонентность понятий «компетенция», «компетентность» и сложность их трактовки и самой идеи компетентностного подхода в образовании – общем и профессиональном.

В педагогическом словаре приводится следующее определение компетенции: «Компетенция – это обладание достаточным объемом навыков, с помощью которых он может адекватным образом выполнять задачи, стоящие перед ним» [10].

Компетенции подобно способностям определяют успех в целом ряде профессий. Вовлечение компетенций в модель специалиста представляет собой сложную задачу. Результат подготовки, оцененный в компетенциях, расширяет область трудоустройства выпускников.

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека.

Профессиональную компетентность выпускника любой экономической специальности В.А.Алешин и Д.А.Шевченко рассматривают как совокупность управленческих, экономических, этических, правовых, социально-психологических знаний и умений, включающих, например, способность к креативному мышлению, готовность рисковать, брать на себя ответственность за принятые решения, умение планировать и т.д. [1].

Основываясь на трудах отечественных психологов, И.Я. Зимняя выделяет три группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [3].

Рассматривая информационную компетентность (ИК), как составляющую профессиональной компетентности, нам представляется понятие ИК значительно шире. Мы считаем, что перечисленные выше способности и возможности специалиста не отражают понятие ИК в полном аспекте, кроме того, мотивационный компонент представляется нам необходимой составляющей понятия ИК.

Специалисту XXI в. недостаточно получить образование единожды – он вынужден повышать квалификацию и даже переучиваться в течение всей жизни. Поэтому

еще одной задачей формирования информационной компетентности является формирование положительной мотивации к самообразованию, без нее невозможно развить готовность к самообразованию в сфере информационных технологий.

В условиях информационного общества возрастает роль информационной компетентности специалиста, и особое внимание уделяется поиску путей и способов формирования информационной компетентности как ключевого качества, являющегося, наряду со множеством других качеств, залогом успешности человека.

Литература

1. *Алешин, В.А.* Современные образовательные технологии в формировании профессиональных компетенций экономистов / В.А. Алешин, Д.А. Шевченко // Актуальные проблемы бизнес-образования: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф., 8-9 апреля 2010 г. – Минск, 2010. – С. 7–12.
2. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2011. – 336 с.
3. *Зимняя, И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
4. Концепция формирования информационного общества в России / А.А. Чернов // Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. – М.: Дашков и К, 2003. – С. 133–157.
5. *Костюк, В.Н.* Об экономическом фундаменте информационного общества / В.Н. Костюк // Информационное общество. – 2000. – № 5.
6. *Куликова, Л.Н.* Проблемы саморазвития личности / Л.Н.Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
7. *Кухаренко, В.Н.* Вопросы формирования информационной культуры / В.Н. Кухаренко, В.А. Кравец.
8. *Мелюхин, И.С.* Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития / И.С. Мелюхин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
9. *Моисеев, П.* Информационное общество как этап новейшей истории / П. Моисеев // Свободная мысль. – 1996. – № 1.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Науч. изд-во «Большая рос. энциклопедия», 2002. – 528 с.
11. *Петухова, Т.П.* Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетентности специалиста / Т.П. Петухова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 1.
12. *Пидкасистый, П.И.* Навыки самообразования – важнейшая цель обучения / П.И. Пидкасистый, А.Е. Пасекунов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 4. – С. 31–36.
13. *Ракитов, А.П.* Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. – М.: Политиздат, 1992. – 287 с.
14. *Сластенин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
15. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: докл. Всемирного банка // Весь мир. – М., 2003. – С. 7.
16. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта / М.А. Холодная. – Томск–М., 1997.
17. *Холстед, М.Ю.* Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М.Ю. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 371:792.036

ЦЕННОСТЬ «СИСТЕМЫ СТАНИСЛАВСКОГО» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

С.М. Яковлюк

Аннотация

Современный учитель – это личность способная ярко и убедительно выражать чувства и знания, владея педагогической логикой, интуицией, способностью к импровизации. «Система Станиславского» является теоретической основой и практическим инструментом для формирования профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: «система Станиславского», психотехника, «если бы», актерское мастерство.

Abstract

A modern teacher is a person able to express feelings and knowledge clearly and convincingly, a person who has mastered a teaching logic, intuition and an ability to improvise. The Stanislavsky system is a theoretical foundation and a practical tool of professional competence-building.

Index terms: Stanislavsky system, psychotechnics, «magic if», techniques of acting.

Особенность профессиональной деятельности современного учителя требует повышения эффективности и качества педагогической подготовки студентов, поскольку демократизация и гуманизация общества выдвигают в качестве важнейшей задачу создания условий, способствующих полной реализации творческого потенциала каждой личности. В связи с этим необходим иной подход к содержанию педагогической теории и практики как методологических, так и ведущих дидактических концепций, которые лежат в основе формирования необходимых профессиональных способностей учителя, являющихся средством реализации этих концепций в процессе профессиональной деятельности. Требования, предъявляемые современным обществом к педагогической профессии, сводятся к тому, что учитель должен быть как носителем достоверных научных знаний и общечеловеческих ценностей, так и глубоким источником высокого мастерства, способный не только преподнести научную истину, но и насколько убедительно,

интересно, захватывающе он это делает, пробуждая у учеников стремление к познанию. Поэтому успешное решение данной проблемы во многом определяется профессиональным мастерством учителя, его эрудицией, культурой, высоким уровнем общения с учащимися.

К.С. Станиславский вошел в историю мировой культуры как реформатор и педагог, повлиявший на воспитание нескольких поколений молодых людей. Под воздействием особенностей актерского труда К.С. Станиславскому удалось создать «систему, помогающую раскрыть органическую природу творчества актера и обосновать утверждение специфическими средствами театра художественной правды на сцене» [2, с.134].

Человек по своей природе активен, и потому он должен не только принимать знания, но и уметь активно их добывать, используя мышление, память, волю, воображение и наблюдательность. Именно это приняв за основу, К.С. Станиславский занялся поисками «технических путей для

создания творческого самочувствия», приступая к разработке методического руководства о том, как «сознательно возбуждать в себе бессознательную природу для сверхсознательного органического творчества» [4, с.47].

Так появилась «система Станиславского», главной особенностью которой является способность человека сознательно управлять физической, психической и духовной природой. Поэтому, «...искание в себе сил, причин и следствий своего творчества должно стать началом всех начал обучения...» [1, с.39].

Система К.С.Станиславского представляет собой фундаментальный труд, основанный на практике самого ученого-педагога, и состоящий из трех частей.

Первая часть посвящена учению о театре и его значению для человечества. По убеждению К.С.Станиславского, театр должен выполнить образовательную, воспитательную и просветительскую функции, сообщая при этом зрителю «полезные советы» для решения жизненно важных проблем в сложившихся обстоятельствах.

Во второй части рассматриваются вопросы, касающиеся этической стороны творчества: мировоззрение и культура актера, его нравственные стороны в процессе работы над пьесой и созданием художественного образа. Ученый понимал театр как одну из важнейших форм проявления самовыражения гражданской личности. Гуманизм и милосердие, уважение к человеку он считал главным источником вдохновения. Любовь к труду, «упорнейшая» работа над своей артистической и режиссерской техникой, творческое беспокойство и самокритичность, благородство и честь – это отличало жизнь Станиславского в искусстве. Уважение и доверие являются главными силами в «системе», способными помочь возникновению творческого самочувствия в процессе обучения, способствующее в свою очередь раскрытию творческой самобытности каждой личности. Согласно учению Станиславского,

в человеке формируется умение видеть в жизни прекрасное и на этой основе выстраивать взаимоотношения с другими окружающими людьми.

Третья часть «системы» раскрывает взаимосвязь процессов переживания и воплощения, элементов психотехники и физического действия в процессе работы актера над собой. Станиславский пришел к выводу о том, что действие актера на сцене оказывает обратное воздействие на его чувства. Поскольку обстоятельства, в которых должен действовать актер на сцене, неравнозначны, педагог предлагал делить их, пользуясь образами большого, среднего и малого кругов. По его мнению, важно точно определять обстоятельства малого круга, которые являются импульсом, определяющим цель действия, физически воздействуя на человека.

Согласно убеждению ученого-практика, любым переживанием, вызванным в душе актера, можно управлять. В связи с этим в «системе» появляется понятие «психотехника», т.е. упражнения и тренировки, посредством которых и достигается нужное состояние.

Также К.С.Станиславский утверждал, что на сцене нужно действовать обоснованно, целесообразно и продуктивно. Ни один жест, ни одна интонация не должны быть случайны на сцене. Актер должен уметь жить в магическом «если бы», «в предлагаемых обстоятельствах». Именно это условие помогает действовать естественно, раскованно и правдиво, отличая тем самым уровень сценического мастерства от ремесла.

Каждый актер, по Станиславскому, должен видеть перед собой сверхзадачу, тот предел, к которому необходимо стремиться актеру и режиссеру.

«Система Станиславского» направлена как против идеалистических представлений о творчестве как «наитии свыше», так и против искусства, основанного на внешнем изображении чувств, против штампов, которые являются признаком ремесленной

актерской игры. Станиславский привлекает в первую очередь внутреннюю логику зарождения и проявления эмоций. По его мнению, игра актера не может быть выразительной, если исполнитель не ставит перед собой глубоко увлекающей его идейно-творческой цели – сверхзадачи. Много времени при обучении К.С.Станиславский посвящал работе по созданию общего (или творческого, рабочего) сценического самочувствия, при котором всякое создаваемое внутри чувство, настроение, переживание рефлекторно отражается вовне. В таком состоянии актеру легко откликаться на все задачи, которые ставит перед ним пьеса. Все душевные и физические элементы у него начеку и мгновенно откликаются на призыв [3, с.270].

Работа актера над собой заключается в выработке внутренней техники переживания, позволяющей актеру сознательным путем вызывать в себе творческое самочувствие, при котором у него легче всего появляется вдохновение. Основным средством проникновения в область вдохновения, сознательного владения подсознательным творческим процессом Станиславский считал метод «физических действий», опирающийся на принцип органической взаимосвязи физических и духовных элементов, а также использование предполагаемого обстоятельства, магического «если бы».

В то же время, наряду с требованием владеть внутренней психической техникой, Константин Сергеевич утверждал необходимость для артиста обладания внешней физической техникой, «делающей невидимую творческую жизнь актера видимой, так как нельзя с неподготовленным телом передать бессознательное творчество природы» [3, с.28].

Для подготовки телесного аппарата педагог-практик разрабатывает основы внешней техники по совершенствованию физического аппарата актера: пластики, ритмики, внешней выразительности, голоса, дикции.

Для гармонического физического развития, выработки умения управлять своим телом К.С.Станиславский предлагает в своем учении два пути: первый – занятия физической культурой (гимнастикой, акробатикой, танцами), второй – специальные занятия пластикой. Для этого необходимо выполнять упражнения, основанные на требовании непрерывности течения «мышечной энергии». Существенны замечания К.С.Станиславского и относительно мимической и пантомимической выразительности актера. Считая, что учить мимике нельзя, от этого разовьется неестественная гримаса, так как «мимика получается сама собой естественно, через интуицию от внутреннего переживания» [3, 38], К.С.Станиславский видел необходимость в упражнениях, помогающих выразительности мимики, в упражнениях, развивающих подвижность лицевых мускулов и мышц, советовал хорошо знать мускулатуру лица, учиться понимать особенности выражения эмоций.

Выработка внешнего самочувствия невозможна вне контекста общения. Внешнее самочувствие актера предопределяется, по словам К.С.Станиславского, степенью овладения кинетическим каналом общения. Из трех предложенных им каналов (лингвистический, паралингвистический и кинетический) последний выполняет регулятивную функцию с помощью невербальных средств общения, которые эмоционально воздействуют на партнера по общению через зрительный анализатор. Невербальные средства общения представляют собой взаимное положение общающихся в пространстве, включая расстояние между ними, позу, жестикуляцию и мимику, направление взгляда и его изменение. Поэтому, как показал педагог-практик в своей деятельности, психические и физические процессы выступают в органическом единстве чувств и формы, взаимообуславливая и взаимодополняя друг друга. Понимание Станиславским действия как единства физического и психического исключает отдельное развитие внутренних

или внешних элементов поведения актера, а требует тесной их взаимосвязи.

Таким образом, «система Станиславского», раскрывается в трех аспектах:

1) учение о театре и определение его значения для человека;

2) учение о нравственно-эстетической характеристике актера, которому дано право и возможность создания произведения искусства;

3) учение о том, как эффективнее актеру реализовать свои возможности, используя методы и средства театрального воздействия на зрителя.

Связь между этими тремя аспектами очевидна: первый раскрывает цель деятельности, второй – средства достижения поставленной цели, третий предлагает способы использования этих средств.

Поэтому ценность «системы Станиславского» заключается в том, что она как педагогика формирования творческой личности является не только теоретическим фундаментом театрального искусства, но и практическим инструментом, способствующим постижению объективных законов творчества, методологической основой воспитания человека-творца.

Правомерность обращения к программно-методическим указаниям К.С. Станиславского, разработанные для профессии актера, заметны в функциональном родстве актерского и педагогического творчества. С профессионально-педагогической деятельностью учителя актерскую деятельность роднят самостоятельность, решительность в принятии решений педагогических задач, волевая активность, настойчивость, эмоциональность, легкость и непринужденность переключения внимания, интуиция, рефлексия и др.

Актерское творчество во многом соприкасается с общепедагогическими установками и механизмами формирования личности, давая возможность решать актуальные педагогические проблемы. Психические процессы в актерской и педаго-

гической деятельности рефлексорны по своей природе, поэтому они проходят по одним и тем же законам.

Театральная и педагогическая деятельности, близкие по своим содержательным инструментальным признакам (коммуникативный; личность творца как инструмент воздействия) [5, с.89], обладают общими характеристиками, к которым можно отнести следующие:

1) деятельность актера и учителя направлена на воздействие другого человека (ученика, зрителя) с целью возбудить у него определенные чувства, мысли, влияя на его эмоциональное состояние;

2) в процессе педагогического и сценического взаимодействия с учеником, либо со зрителем, педагог и актер используют свой психофизический аппарат, обеспечивающий выражение внутренних психических процессов при помощи внешних физических выразителей (голоса, мимики, жестов и др.), поэтому происходит идентификация личности творца и инструмента творчества;

3) основу педагогической и актерской деятельности составляет процесс общения, реализуемый в обстановке публичного действия, применяя одинаковые законы, способы и средства, характерные для эмоционально-коммуникативной сферы;

4) театральная и педагогическая деятельности в силу своей специфики определяют объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, создателем;

5) актерская и педагогическая деятельности ограничены в пространстве и временными рамками, что требует от актера и учителя оперативности в управлении своим психическим состоянием и мгновенного «рождения» творческого самочувствия;

6) как в актерской, так и в учительской деятельности разрабатывается драматургия педагогического действия, предполагающая режиссерское видение того или иного сюжета;

7) выполнение социальной и сценической роли, наполняет их содержание своими подлинными чувствами и мыслями;

8) актерская и педагогическая деятельности предполагают публичное выступление перед определенной группой людей, являющейся активными участниками творческого процесса, отсюда педагогическая деятельность понимается как театр одного актера, превращая ее в активный участник педагогического взаимодействия;

9) результатом педагогического и актерского творчества является обогащение личности новыми знаниями и умениями, отвечающими требованиям современного общества.

Таким образом, К.С. Станиславский в результате многолетней художественно-педагогической и исследовательской работы открыл такие творческие закономерности, через призму которых можно осмыслить профессиональные особенности творческого процесса учителя в эмоционально-когнитивном плане, разрабатывая теорию управления эмоциональными аспектами педагогической деятельности.

«Система Станиславского» как общепедагогическое учение перспективна для понимания сущности воспитательного взаимодействия, так как она исследует природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого, объясняет генезис творческого самочувствия в деятельности, определяя пути управления им, и раскрывает природу человеческой выразительности [5, с.92]; предлагает ряд требований, помогающих развивать профессионально-творческие способности будущих учителей, совершенствуя их педагогическое мастерство:

10) для воспитания творчески активной личности учителя недостаточно вооружить его только техникой и дидактическими методами, необходимо помочь ему сформироваться как высоконравственная духовно-эстетическая личность, поэтому наряду с профессиональными качествами должно

уделяться большое внимание нравственно-этической стороне творчества, тому, что Станиславский называл сверх-сверхзадачей;

11) в системе прослеживается наиболее целесообразная с точки зрения живого органического творчества методика работы актера над собой и над ролью, учитывая специфику педагогического труда, предлагаемая Станиславским методика может быть использована и для подготовки учителя;

12) для подготовки учителя важно знание трех взаимосвязанных составных частей системы и их перевод в плоскость современного учебного заведения и главного его действующего лица – учителя.

Искусство актера, как и искусство учителя, – искусство психофизического действия. В обучении и воспитании только то приобретает силу и убедительность, что выражено через действие. Действие является главным средством выразительности и учителя, и актера. Через активное, целенаправленное, органическое действие формируются установки, убеждения, мировоззрение. Этой задаче, по мнению ученого, должны быть всецело подчинены педагогическая техника и творческий метод.

Таким образом, анализ «системы Станиславского» позволяет сделать следующие выводы:

13) система связана с развитием учебно-познавательных и артистических способностей студентов;

14) содействует формированию мировоззрения, интеллекта, образного мышления, творческого потенциала и «духовных сил» личности;

15) способствует становлению нравственных качеств, выработке отношения к нормам поведения и закреплению их через эмоциональное переживание на основе тесной связи представлений и оценок с жизнью и личным опытом.

Более того, «система Станиславского» является не только теоретической основой для становления актера, но и практическим инструментом развития мастерства

учителя. Использование предлагаемых ею приемов и методов в профессиональной подготовке учителя дает возможность эффективно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, которые, в свою очередь, способствуют формированию таких умений, как когнитивные, мотивационные, ценностно-ориентационные, художественно-эстетические, коммуникативные и эмпатийные, эмоционально-преобразовательные и рефлексивные.

Литература

1. Беседы К.С. Станиславского в студии Большого театра в 1918–1922 гг. – М.: Искусство, 1963.
2. Сибиряков, Н.Н. Мировое значение Станиславского / Н.Н. Сибиряков – М.: Искусство, 1974.
3. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М.: АРТ, 2007.
4. Станиславский, К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1963.
5. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. ■

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Р.Ш. Маликов, Л.Ю. Комарова, С.Г. Доброворская

Аннотация

В статье обсуждается проблема современного подхода в развитии речи, преодолении речевых нарушений через реализацию дидактической модели в логопедической практике. В ходе реализации дидактической модели логопедической работы были решены вопросы обоснования содержания дидактической модели логопедической работы с младшими школьниками, а также разработана и апробирована программа-проект по устранению нарушений письма и чтения у младших школьников.

Ключевые слова: дидактическая модель логопедической работы, функции дидактической модели, структура и механизмы работы, психологические и организационные условия реализации, преодоление речевого дефекта.

Abstract

The article discusses the issues of a modern approach in speech training, and of overcoming speech defects by means of using didactic models in speech therapy. In the course of developing a didactic model of logopedic work, the article finds a justification for a didactic model of an integrated educational process while overcoming writing and reading defects and shows the meaning of speech therapy as a factor of social adaptation of schoolchildren with speech defects.

Index terms: didactic models in speech therapy; functions of didactic models; structure and mechanism of working process; psychological and educational conditions of realization; prevention of speech defects.

Современный период развития социальной практики в России характеризуется широким применением разнообразных образовательных и специальных технологий – от монотехнологий до политехнологических систем. Расширяется

обучающее пространство, в котором отдельные технологии или их совокупность находят свое применение. Проникновение технологий как инструментального познавательно-преобразовательного средства в различные сектора социальной сферы (не

говоря уже о моделях) вполне обоснованно можно рассматривать как одну из закономерностей развития современного социума, а в психолого-педагогической практике – как одну из важнейших закономерных зависимостей деятельности современного преподавателя и учащегося любого уровня. Естественно, что анализ потенциала технологий может быть осуществлен с различных позиций: с точки зрения различных наук и научных дисциплин; целей и целевых ориентаций [1].

В ряду вопросов, относящихся к технологиям вообще и к психолого-педагогическим технологиям в отдельности, и к дидактическим технологиям в частности, стоят вопросы определения границ приемлемости конкретной технологии (в частности, логопедической), разработки функциональной содержательности на методическом уровне; взаимосвязи и взаимодействии различных технологий и их «стыкуемости» между собой в познавательной и преобразовательной педагогической деятельности. Среди таких противоречий можно отметить:

1. Противоречие между неразработанностью структуры других моделей логопедической работы (как совокупности взаимосвязанных внешних компонентов) и функциональным назначением таких моделей.

2. Противоречие между неопределенностью связи и последовательности реализации потенциальных элементов модели и потребностью в педагогическом процессе на данный момент.

3. Противоречие между целевой обусловленностью познавательно-преобразовательной деятельности членов педагогического процесса и недостаточной функционально-целевой определенностью модели.

В ходе реализации дидактической модели логопедической работы были решены следующие задачи исследования:

1. Обобщение исторического опыта развития логопедической работы по пре-

одолению речевых нарушений у младших школьников.

2. Обоснование содержания дидактической модели логопедической работы с младшими школьниками.

3. Разработка и апробация программы-проекта по устранению нарушений письма и чтения у младших школьников.

Приступая к разработке дидактической модели, мы, прежде всего, определили объект логопедической работы как технологический план формирования номинативного понятия и навыка.

Дидактическая модель логопедической работы в данном случае как автономная модель процесса преодоления нарушений письменной речи отражает отдельные функциональные элементы, их последовательность и временные ориентиры изучения, а также логические связи между единицами. Эта трансформация объекта выражается в виде пирамиды. В соответствии с моделью если выпадает какой-нибудь структурный компонент, то происходит разрушение всей системы. Дидактическая система логопедической работы с младшим школьником является составной частью всего образовательного процесса, но и может являться одновременно относительно автономной системой общего коррекционного воздействия. Предлагаемая нами дидактическая модель логопедической работы – это попытка предупредить противоречия между объективной необходимостью речевого развития учащихся в педагогическом процессе и недостаточной разработанности данной проблемы в теоретическом и методическом плане.

Цель создания модели – обоснование ее роли и места в обучении младших школьников с проблемами письма и чтения. Данная модель не включает в себя непрекословные технологические планы работы логопеда, она только позволяет определить содержание дидактического процесса логопедической работы, дает возможность каждому логопеду, работающему по преодолению речевых дефектов, создать на основании

структурных компонентов свою модель логопедической работы. При этом можно при необходимости выносить на первый план компонент, который требует максимального вливания сил. Данным компонентом мы определили и цель логопедического процесса – быстрое и качественное преодоление нарушения письма и чтения у младших школьников.

Дидактическая модель имеет свои специфические цели, задачи, принципы, методы. Все это характеризует данную модель как автономную, имеющую свои дидактические функции, так и часть целостной системы всей логопедической работы с младшими школьниками. Основное назначение дидактической модели логопедической работы является:

- обеспечение целостного учебного процесса в области преодоления нарушений письма и чтения;
- повышение эффективности и качества логопедической работы как условия адаптации младшего школьника с нарушениями речи в общество;
- интегрирование программы логопедического процесса в программу общеобразовательной школы без резкого увеличения нагрузки и перевода в речевую школу;
- профилактика вторичных нарушений;
- организация логопедического процесса с позиции стимуляции творческой активности логопеда и учащегося.

Построение всей логопедической помощи младшим школьникам строится на теоретических основах общей педагогики и логопедии, на особенностях построения процесса обучения детей с речевыми дефектами при общеобразовательной школе. В этих условиях особую значимость приобретает не только устранение самого дефекта, а, в первую очередь, развитие речи, коммуникативных навыков. Процесс развития речи у младших школьников строится с ориентацией на потенциальные возможности ученика и их реализацию в учебной и во внеучебной деятельности. Формируются

в ходе коррекционного процесса такие личностные качества, как трудолюбие, усидчивость, внимание, сопереживания, которые направлены на развитие творческой и креативной личности.

Цель речевого развития младшего школьника – продвижение учащихся на новые стадии речевого развития, этапы познавательных, эмоционально-волевых качеств. При раскрытии цели логопедической работы мы исходили из ее существенных характеристик: широкой активно-мотивированной умственной и речевой деятельности, способности мобилизовать умственные способности младшего школьника, развитие воли и умения произвольно организовать свой познавательно-преобразующий процесс. При создании дидактической модели логопедической работы мы определили специфические цели логопедической помощи учащимся с различных точек зрения:

- психолого-педагогической: цель – изменение принципа организации усвоения содержания образования, направленное на включение в общеобразовательный процесс этапов логопедической работы;
- социальной: цель – воздействие на формирование творческого, интеллектуального потенциала каждого учащегося;
- дидактической: цель – решение назревших проблем речевого развития путем создания методологической основы логопедической работы, ориентированной на развитие творческой личности.

Таким образом, дидактическая модель логопедической работы строится на общепедагогических, специальных и специфических исходных научных положениях, закономерностях, принципах, методах, предъявляемых к построению образовательного процесса в целом и процессу развития речи у младших школьников. Функции дидактической модели следующие:

1. Обучающе-образовательная функция создает оптимальные условия для передачи знаний о системном строении языка, языковых норм. Она обеспечивает логопе-

дический процесс эффективными технологиями преодоления речевых нарушений у младших школьников. Обеспечивает интенсификацию дидактической системы логопедической работы по устранению дефектов письма и чтения, активизирует учебно-познавательную деятельность логопеда.

2. Конструктивная функция связана с разработкой программы и совместной деятельностью всех компонентов программы.

3. Коммуникативная функция обеспечивает формирование у младшего школьника умения использовать полученные знания в процессе обучения.

4. Организационная функция регламентирует построение процесса логопедической работы, его планирования в соответствии с возможностями учащегося и утвержденным стандартом общеобразовательной школы.

5. Управленческая функция обеспечивает совершенствование познавательной деятельности учащихся с оптимальными условиями организации логопедического процесса.

6. Воспитательная функция выступает в нашем случае с двух сторон. Нормативная сторона воспитательной функции определяется взаимодействием всех компонентов. Выступает как целенаправленный, специально организованный процесс. Есть также и эмоциональная сторона, в которой взаимодействие выступает как процесс, отражающий восприятие школьников другими участниками этого процесса [2].

7. Побудительная функция, в которой взаимодействие всех членов выступает как способ и средство социального утверждения личности, отражающее реализацию в логопедическом процессе типичных и индивидуальных сторон личности младшего школьника.

Функционирование дидактической модели с методологической точки зрения логопедической работы осуществляется на основе соблюдения принципов, предъявляемых ко всему логопедическому процессу:

– обеспечения оптимальной пропорциональности логопедических методов работы и всей общеобразовательной программы на основе выделения ведущих звеньев;

– единства и комплексности прогнозов, стратегических программ и планов;

– единства процесса разработки дидактических и методических приемов логопедической работы и проверки выполнения программ и планов.

Общую целостность логопедической работы, ее качественный потенциал будет составлять дидактическая модель логопедической работы. Данное условие реализуется только в тесном взаимодействии всех компонентов модели. Таким образом, моделирование является средством и способом выражения и соотношения объектов не только педагогического, но и логопедического процесса по преодолению речевых нарушений у младших школьников.

Структура управления дидактической модели предоставляет собой упорядоченное множество управленческих подсистем, обеспечивающих сведение в единый комплекс педагогического процесса. Все элементы дидактической модели взаимосвязаны и взаимозависимы. Прозрачность в данных взаимодействиях обеспечивается организационно-педагогическими условиями.

Предложенные нами критерии самостоятельности и действенности дидактической модели не претендуют на всеобщность и многомерность ее характеристики. Однако они являются условиями автономной жизнеспособности и самостоятельности.

Таким образом, основу или первый технологический блок модели логопедической работы с младшими школьниками составляют диагностическое обследование, программа преодоления речевых нарушений, дидактические критерии в виде принципов, методов, приемов, средств логопедической работы по преодолению нарушений письма и чтения у младших школьников. Но не менее

значимыми остаются и другие два блока: реализация технологии, а также блок контроля. Данные компоненты находятся во взаимодействии. Ценно то, что можно в зависимости от условий логопедического процесса преобразовывать и «конструировать» данную дидактическую модель логопедической работы. Необходимым условием такого трансформирования является наличие пороговых состояний (в результате проведенного контроля), переходя через которые можно придти к изменению организации системы логопедической работы. При снятии задержки или при планомерном течении логопедического процесса модель релаксирует в прежнее исходное состояние, что согласуется с целостным образовательным процессом.

Предложенная модель представляет теоретическую базу для анализа целого ряда явлений, связь между которыми в настоящее время прослеживается в самой структуре дидактической модели. Кроме того, эта модель вовлекает в сферу рассмотрения и другие теоретические интерпретации. В частности, некоторый минимум стандартного отклонения от речевых норм у каждого младшего школьника, характеризующий минимум конкретного состояния процесса письменной речи, который был определен программой обучения младшего школьника в общеобразовательной школе. Тактика логопедической работы определяется тем, какой формой и степенью речевого нарушения страдает младший школьник, от компетенции логопеда, взаимодействия между членами логопедического процесса. Традиционные концепции развития речевой активности учащихся ориентируются на внешние условия (содержание учебного материала, формы и методы обучения), без учета внутренних факторов (потребности, интересы, склонности, способности). Наша модель основывается преимущественно на внутренних условиях. При этом опора на предлагаемую дидактическую модель логопедической работы позволит педаго-

гам отойти от абсолютизации внешних и внутренних факторов.

В связи с этим уместно отметить еще один характерный эффект предлагаемой нами модели – неуклонное возрастание качества логопедической работы. Кроме того, в нашем исследовании не оказалось места для тех изменений структуры, которые были бы разрушены в ходе логопедической работы при общем преодолении специфических ошибок. Кроме того, нужны дополнительные предложения об изменениях в контурах обратной связи между структурными компонентами модели.

Результаты работы можно обобщить следующим образом:

- определены структурные компоненты дидактической модели, характеризующие возможные состояния дидактической системы логопедической работы;
- преодолены нарушения письма и чтения, которые удается проследить в трехмерной проекции;
- с применением предложенной дидактической модели логопед разными способами добивается поставленной цели.

Можно отметить и то, что разработка новой дидактической направленности логопедического процесса в настоящее время актуальна по крайней мере с двух точек зрения: необходимости развития и совершенствования образовательного процесса в соответствии с удовлетворением потребностей общества, а также с позиции поиска новых направлений в образовательной и логопедической работе.

Таким образом, под дидактической моделью следует понимать совокупность компонентов логопедической работы, реализующих специфические цели, задачи, содержание, взаимодействие равноправных субъектов в этом процессе. Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что дидактическая модель логопедической работы с младшими школьниками является научно обоснованной, относительно автономной и развивающейся внутри структуры всей педагогической деятельности. При

этом логопедическая работа направлена на успешное преодоление нарушений письма и чтения у младших школьников.

И, наконец, характерной чертой дидактической модели логопедической деятельности с младшими школьниками является обратная связь между структурными компонентами. В этом смысле можно утверждать, что представленный процесс является замкнутым и что любой объект находится в состоянии непрерывного преобразования, на определенной стадии своего изменения, подвергаясь бесконечному числу образовательных воздействий (стадии преобразования разных объектов при этом могут и не совпадать). Следовательно, развитие даже одинаковых объектов, находящихся в разных условиях, неодинаково. Некоторые из них изменяются быстрее, становясь более «продвинутыми», другие – медленнее, отставая в своем развитии, становясь «слабым звеном» в функционировании всей системы. Так складывается сложнейшая система взаимодействия структурных компонентов дидактической модели логопедической работы; любые действия каждого члена логопедического процесса приводят, хотя и к небольшим, но изменениям ее функционирования. Однако весь данный цикл деятельности, в том числе дидактической, направлен на реализацию одной цели – развитие правильной речи школьника [3].

Итак, в результате исследования проблема создания дидактической модели логопедической работы с младшими

школьниками и разработка на ее основе программы-проекта по устранению и профилактике речевых нарушений у младших школьников, на основе анализа речевого состояния учащихся, содержания, технологии преодоления речевых нарушений была решена. Подтвердилась гипотеза исследования: логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения, будет эффективной при обосновании роли и места дидактической модели логопедической работы в образовательном процессе, определении исходных теоретических и практических положений, принципов, методов, приемов, психолого-педагогических условий, способствующих эффективности обучения. При этом объект исследования (создание дидактической модели логопедической работы с младшими школьниками) и предмет исследования (психолого-педагогические условия реализации дидактической модели логопедической работы в устранении и профилактике речевых нарушений у младших школьников) были изучены.

Литература

1. Вилькеев, Д.В. Психология обучения и воспитания: учеб. пособие / Д.В. Вилькеев. – Казань: КГПУ, 1994.
2. Назарова, Л.П. Интеграция детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу / Л.П. Назарова // Ученые записки. – СПб., 2001.
3. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. ■

УДК 373.001

СТЕПЕНЬ СОЗАВИСИМОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Болдырева

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов экспериментального исследования созависимости педагогов. Автор рассматривает особенности суверенности психологического пространства личности как показатель созависимости и анализирует особенности суверенности педагогов с различным стажем профессиональной деятельности.

Ключевые слова: созависимость, суверенность психологического пространства, педагог, стаж педагогической деятельности.

Abstract

The article analyzes the outcome of an experimental research of the issue of teachers' co-dependence. The author examines the peculiarities of the sovereignty of the person's psychological space as a sign of co-dependence. The article also traces some peculiarities of the teachers' sovereignty as correlated with teaching experience of various lengths.

Index terms: co-dependence, sovereignty of psychological space, teacher, teaching experience.

Актуальность проблемы созависимости в современном социокультурном пространстве обусловлена широкой распространенностью данного феномена в различных сферах жизни общества в целом и отдельной личности в частности. Созависимые модели и конструкты находят свое отражение в специфике функционирования социальных институтов, в процессах обучения и воспитания, в традициях, стереотипах поведения, мышления и чувствования, в особенностях отдельной личности и деятельности ею осуществляемой [7, 8].

Мы останавливаем свое внимание на личности педагога как значимой единице образовательного процесса, призванной осуществлять цели образования и воспитания подрастающего поколения в ходе выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность представляет собой целенаправленную активность педагога, реализуемую в социальной среде и направленную на реализацию задач обучения, воспитания и развития школьников. Имеет системный характер, предполагающий единство целей, задач, мотивов, форм, средств воздействия. Оценка эффективности профессио-

нальной деятельности педагога осложнена существованием множества факторов, не относящихся к сфере педагогических воздействий и влияющих на развитие личности школьника (социальная среда), а также результатом, имеющим временную перспективу и, следовательно, невозможностью получения его объективной актуальной оценки [2, 3].

Системный анализ понятия созависимости в различных исследованиях (И.А.Шаповал [8], В.Д.Москаленко [5], Г.В.Морозова [4], Е.В.Емельянова [1], С.К.Нартова-Бочавер [6] и др.) показал, что созависимость понимается как характеристика личности, возникающая под влиянием социокультурных факторов и представляет собой нарушение суверенности психологического пространства, выраженное в различных аддикциях (чаще от отношений), необходимых для подтверждения и поддержания ценности собственного «Я» и влекущее негативные изменения в личностном и деятельностном планах. Важнейшей опасностью созависимости личности является то, что она стремится поддержать и развить (воспитать) созависимые модели отношений у окружающих.

В профессии педагога созависимость находит свое отражение в личности педагога: мотивы деятельности, личностные особенности; в характеристиках и структуре деятельности: в ее целях и мотивах, предмете, средствах и продукте; в индивидуальном стиле педагогической деятельности как сочетании личностных особенностей и особенностей труда педагога; в трансформациях личности под влиянием выполняемой профессиональной деятельности.

Созависимость педагога может рассматриваться с двух позиций: как причина выбора профессии «помогающего типа» и как результат профессиональной деятельности. В первом случае речь идет о формировании созависимости в допрофессиональный период (в рамках семьи и других социальных институтов), а во втором – в процессе выполнения профессиональных функций, имеющих созависимое содержание. Так, мы предположили, что по мере накопления педагогического опыта увеличивается степень созависимости личности, так как структура и содержание деятельности поддерживают и развивают созависимые конструкты.

Наше исследование посвящено изучению созависимости в контексте педагогической деятельности. Диагностика проводилась на базе ИПК ОГПУ, МОУ «Лицей № 5» г. Оренбурга, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Сорочинска Оренбургской обл. с ноября 2009 г. по январь 2010 г. В исследовании принимали участие 171 педагог общеобразовательных и коррекционных школ. В состав выборки вошли 15 мужчин и 156 женщин в возрасте от 23 до 67 лет. В исследовании принимали участие учителя-предметники по различным дисциплинам (история, физика, химия, математика, русский язык и литература, иностранный язык и др.) и учителя начальных классов.

Стаж педагогической деятельности испытуемых варьируется от 1 года до 48 лет и распределяется следующим образом. По

параметру длительности педагогического стажа вся выборка была разделена нами на семь групп: 1-я группа – стаж 1–5 лет (16 человек); 2-я группа – стаж 5–10 лет (11 человек); 3-я группа – стаж 10–15 лет (29 человек); 4-я группа – стаж 15–20 лет (33 человека); 5-я группа – стаж 20–25 лет (39 человек); 6-я группа – стаж 25–30 лет (19 человек); 7-я группа – стаж от 30 лет и более (24 человека).

Анализ степени созависимости личности педагога проводился нами с использованием опросника «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер [6].

Суверенность физического тела (СФТ) – это первое измерение психологического пространства личности, которое возникает в онтогенезе. Через данную характеристику определяется степень внимания человека к своим собственным базисным потребностям, без удовлетворения которых человек не может самоподтверждаться. Телесность выполняет такие функции, как установление контакта с собственными потребностями и частями тела (самопринятие), установление контакта с окружающей средой, обеспечение базового доверия к миру и развития субъектности и др. [6, с.139–142]. В нашей выборке данный показатель имеет низкий уровень развития, следовательно, можно предположить, что существует некоторая «размытость» границ и невозможность «присвоить» собственное тело, которое может восприниматься как отчужденный объект, находящийся за пределами психологического пространства.

Суверенность территории (СТ) предполагает возможность различения личной и не-личной территорий. «Если тело открывает человеку в первую очередь самого себя, то территория обозначает факт существования других людей (проблем личной территории не существовало бы, если бы человек жил в одиночестве)» [6, с.143]. Средние значения по шкале «суверенность территории» лежат в области средних по-

казателей, т.е. границы личной территории испытуемых, с одной стороны, являются четко определенными и закрепленными, а с другой – гибкими.

Суверенность личных вещей (артефактов) (СВ) – это обозначение потребностей и предпочтений людей. Вещи могут выполнять ряд важных функций: быть орудиями деятельности, коммуникативными посланиями, средствами самопрезентации, средствами поддержания личной и социальной идентичности, средствами установления контакта с действительностью, средствами замещения социальных объектов, ресурсом самоподдержки, маркерами личной территории [6, с.147–152]. В нашей выборке данная характеристика суверенности также имеет средний уровень развития, что указывает на существование суверенности личных вещей, однако в данном случае вещи не являются сверхценностью.

Суверенность временного режима (привычек) (СП) представляет собой наложение временных ограничений на пользование всем, что человек считает своим. Привычки достаточно легко фрустрировать, нарушив продолжительность или последовательность действий. Функциями привычек являются: снижение уровня неопределенности (предсказуемость среды), разграничение сфер территориального влияния по времени, разграничение права пользоваться одними и теми же вещами по времени, защита от фрустраций, связанных с незавершенностью действия; обозначение социального статуса через первенство-подчинение [6, с.152–154]. В рассматриваемой выборке учителей в целом наблюдается средний уровень данного признака, указывающий на существование наиболее оптимальной системы привычек. Это может означать, что испытуемые имеют сложившиеся привычки, которые между тем могут изменяться достаточно безболезненно, если того требует ситуация.

Суверенность социальных связей (СС) включает в себя способность поддерживать, углублять и развивать межличност-

ные отношения. Этот сектор психологического пространства личности включает в себя отношения человека с социумом, процессы установления безопасной дистанции с близкими, критерии включения в круг близких. Основными функциями суверенности связей являются: установление отношений психологической интимности, установление сексуальной интимности, выбор референтной группы или значимого другого, развитие самосознания, обретение личной и социальной идентичности, принятие личной ответственности за отношения с людьми. Средний уровень развития данной характеристики в выборке указывает на то, что большинство испытуемых способны решать перечисленные задачи. Реализация функций суверенности социальных связей в данном случае приносит удовлетворение потребностей в общении.

Суверенность вкусов и ценностей (аксиологическая) (СЦ) в начале жизни отражает индивидуальную позицию, а затем – мировоззренческий аспект бытия. Вкусы и ценности направлены не на условия выживания, а скорее представляют собой ресурс развития. Важность данного компонента суверенности отмечалась К.-Г.Юнгом, Э.Эриксоном, К.Левином, В.Франклом, И.Яломом и др. Среди функций ценностей можно выделить: обеспечение экзистенциальной уверенности (свободы, осмысленности, ценности бытия), обеспечение креативного отношения к собственной жизни, обеспечение критичности к идеологическому воздействию, обеспечение личной ответственности [6, с.160]. Развитие данной характеристики в выборке находится на среднем уровне, что указывает на существование у испытуемых возможности и способности защищать и отстаивать свои ценности, не будучи при этом ригидными.

При анализе средних значений по шкалам методики, полученных в группах, нами были отмечены следующие особенности.

Практически по всем шкалам (кроме шкалы «суверенность вещей – СВ») группа 6 (стаж 25–30 лет) имеет наименьшие

значения. Такие значения указывают на то, что у педагогов данной группы менее чем в остальных группах, развиты различные компоненты суверенности. В группе 7 (стаж более 30 лет) также отмечаются низкие результаты в сравнении с остальными частями выборки.

Высокие результаты отмечаются в группах 1 (стаж 1–5 лет), 2 (стаж 5–10 лет) и 4 (стаж 15–20 лет). Наибольшее количество высоких значений по шкалам отмечается в группе 2 (стаж 5–10 лет), что указывает на более высокий уровень развития различных компонентов суверенности у педагогов данной группы.

Анализируя результаты, полученные в различных группах педагогов, мы отметили, что высокие результаты по шкалам чаще встречаются в группах 1 (стаж 1–5 лет) и 4 (стаж 15–20 лет); реже – в группах 2 и 3, а низкие – в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет). В качестве особенных случаев можно отметить: по шкале «суверенность психологического пространства» в группе 2 (стаж 5–10 лет) не встречаются низкие показатели (0% испытуемых); по шкале «суверенность территории» в группе 6 не встречаются высокие показатели (0% испытуемых).

Различия в выраженности компонентов суверенности в группах педагогов с различным стажем деятельности мы проверили с помощью расчетов *t*-критерия Стьюдента. В группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) обнаружены статистически значимые различия с достоверностью 5%, 1% и 0,1% с группами 1 (стаж 1–5 лет), 2 (стаж 5–10 лет), 3 (стаж 10–15 лет), 4 (стаж 15–20 лет), 5 (стаж 20–25 лет) по шкале «суверенность психологического пространства». Полученные значения *t*-критерия указывают на низкий уровень суверенности в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) по сравнению с остальными группами. Также в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) отмечается наиболее низкий уровень развития суверенности территории

(отсутствие территориальных границ) по сравнению с другими группами (на уровне значимости 5%, 1% и 0,1%). Суверенность мира вещей также является наименее выраженной в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) на уровне статистической достоверности 5%, 1% и 0,1%.

Суверенность физического тела как характеристика соматического благополучия более выраженной является у представителей группы 1 (стаж 1–5 лет), чем у представителей групп 3 (стаж 10–15 лет), 4 (стаж 15–20 лет), 5 (стаж 20–25 лет), 6 (стаж 25–30 лет), 7 (стаж более 30 лет), что подтверждается значимостью полученных эмпирических значений *t*-критерия на уровне достоверности 5%, 1% и 0,1%. Также данная характеристика более выражена в группе 2 (стаж 5–10 лет), чем в группах 5 (стаж 20–25 лет) и 7 (стаж более 30 лет) (на уровне значимости 5%).

Суверенность привычек наименее выражена в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) по сравнению с группами 1 (стаж 1–5 лет), 2 (стаж 5–10 лет), 3 (стаж 10–15 лет), 4 (стаж 15–20 лет) и 5 (стаж 20–25 лет), о чем свидетельствуют эмпирические значения *t*-критерия с достоверностью 5%, 1% и 0,1%. Также значимые различия по данному параметру отмечаются между группами 2 (стаж 5–10 лет) и 3 (стаж 10–15 лет). Со статистической достоверностью 5% можно утверждать, что в группе 2 (стаж 5–10 лет) наблюдаются более высокие показатели по шкале «суверенность привычек».

Суверенность социальных связей в группе 6 (стаж 25–30 лет) является менее выраженной, чем в группах 1 (стаж 1–5 лет) и 4 (стаж 15–20 лет), что подтверждается эмпирическими значениями *t*-критерия с достоверностью 5%. Суверенность ценностей также менее выражена в группе 6, нежели в группах 2 (стаж 5–10 лет) и 4 (с достоверностью 5%).

Развитие такого компонента, как суверенность ценностей имеет существенные

различия у группы 6 (стаж 25–30 лет) с группами 2 (стаж 5–10 лет) и 4 (стаж 15–20 лет), на что указывают эмпирические значения критерия с достоверностью 5%.

Так, анализируя различия в группах по уровню развития суверенности психологического пространства, мы можем сделать следующие выводы:

1) наиболее низким уровнем развития суверенности психологического пространства обладают группы 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет), что подтверждается на уровне статистической значимости 5%, 1% и 0,1%;

2) наиболее высокие результаты по характеристикам суверенности имеют группы 1 (стаж 1–5 лет) и 2 (стаж 5–10 лет) с достоверностью 5%, 1% и 0,1%;

3) суверенность физического тела как один из компонентов наиболее развита у группы 1 (стаж 1–5 лет) (с достоверностью 5%, 1% и 0,1%);

4) суверенность территории, вещей и привычек наименее развита в группах 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет) с достоверностью 5%, 1% и 0,1%;

5) характеристики «суверенность социальных связей» и «суверенность ценностей» в группах педагогов с различным стажем деятельности не имеют выраженных различий. Данные компоненты суверенности наименее выраженными являются в группе 6 (стаж 25–30 лет) по сравнению с группами 1 (стаж 1–5 лет), 2 (стаж 5–10 лет) и 4 (стаж 15–20 лет) с достоверностью 5%.

Проведенный анализ показал, что наиболее выраженные характеристики созависимой личности демонстрируют педагоги с большим стажем деятельности. В сочетании с выраженными деструктивными мотивами аффилиации рассмотренные параметры суверенности указывают нам на дисгармоничность развития личности педагогов со стажем деятельности более 25 лет. И, напротив, группы учителей со стажем менее 10 лет имеют достаточно вы-

сокие показатели суверенности психологического пространства как интегральной характеристики в целом и отдельных ее компонентов.

Опираясь на данные исследований С.К.Нартовой-Бочавер [6], мы можем утверждать, что такое распределение особенностей суверенности в группах учителей с различным стажем педагогической деятельности является не вполне закономерным. Автор указывает, что динамика развития суверенности отвечает логике предназначения данного качества: вначале образуются такие ее формы, как телесность и территориальность, затем – суверенность вещей и привычек, позже – суверенность социальных связей, вкусов и ценностей. Однако С.К.Нартова-Бочавер [6] также отмечает, что, например, нарушения суверенности вещей и привычек в зрелости встречается достаточно часто. Суверенность связей и ценностей имеет в нашей выборке лишь некоторые особенности в группе 6 (стаж 25–30 лет).

Нельзя не отметить, что выявленные нами особенности суверенности на том или ином этапе профессиональной деятельности педагога могут быть обусловлены возможными различиями в особенностях и культуре воспитания и образования педагогов в период их взросления. Так, педагоги с большим стажем профессиональной деятельности воспитывались в системе норм и ценностей, которая позже претерпела значительные изменения в связи с изменением политической системы общества в целом. Доминирующая направленность общества вслед за политической системой также начала изменяться от коллективистской (азиатской) ко все более индивидуалистической (западной) [7]. Такие общественные изменения обуславливают различия в формируемых типах личности. Так, личность педагога со стажем деятельности 1–10 лет [1 (стаж 1–5 лет) и 2 (стаж 5–10 лет) группы] отчасти может характеризоваться понятием независимого конс-

трукта «Я», предлагаемый Д.Мацумото [7]. Личность же учителя с большим стажем педагогической деятельности по полученным нами характеристикам суверенности скорее соотносится с понятием взаимозависимого конструкта «Я». Различие данных конструктов объясняется, прежде всего, зависимостью самооценки последнего от степени соответствия личности требованиям и нормам культуры, частью которой она является. Человеку, обладающему таким взаимозависимым конструктом, присуща сосредоточенность на своем социальном статусе относительно других и выполнении социальных требований, а не на собственных внутренних потребностях личности.

Таким образом, можно утверждать, что созависимость как проявление нарушенной суверенности психологического пространства личности имеет свойство усиливаться по мере накопления педагогического опыта. Данный факт объясняется особенностями самой профессиональной деятельности, поддерживающей и развивающей созависимые модели поведения и личностные особенности.

Литература

1. *Емельянова, Е.В.* Кризис в созависимых отношениях: принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
2. *Ильин, Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
3. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. *Морозова, Г.В.* Созависимость как фактор риска в педагогической профессии / Г.В. Морозова // На перекрестках педагогики и психологии: сб. науч. тр. / Федер. агентство по образованию, Ульян. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – С. 126–130.
5. *Москаленко, В.Д.* Зависимость. Семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М.: ПЕР СЭ, 2011. – 352 с.
6. *Нартова-Бочавер, С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
7. *Психология и культура* / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
8. *Шаповал, И.А.* Созависимость как жизнь: монография / И.А. Шаповал. – М.: Университетская книга, 2009. – 240 с. ■

УДК 159.9.07

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН С УГРОЗОЙ ПРЕЖДЕВРЕМЕННОГО ПРЕРЫВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Л.Н. Рабовалюк

Аннотация

Структура ценностных образований – это подвижная динамическая система постоянно реорганизуемая и преобразующаяся в связи с изменяющимися условиями, новой информацией и движением времени. Основные векторы ценностей менее динамичны и обусловлены процессами социализации и жизненными приоритетами, но значимость (вес) социальных ценностей может значительно колебаться и опосредована множеством различных факторов, каким-либо образом влияющих на систему ценностей. Одним из таких факторов, как нам представляется, является угроза прерывания беременности. В статье продемонстрированы различия структур ценностных образований женщин с угрозой преждевременного прерывания беременности и условно здоровых женщин.

Ключевые слова: ценности, структура ценностей, угроза преждевременного прерывания беременности, тип гестационной доминанты.

Abstract

The structure of value formations is a mobile dynamic system. It is constantly being reorganized and restructured due to new information and changes in time and conditions. The core vectors of values are less dynamical and caused by the process of socialization and life priorities. Nevertheless, the importance of social values can fluctuate considerably, and is mediated by a whole range of various factors, somehow having an impact on the system of values. One such factors is the threat of pregnancy termination. The article demonstrates distinctions between value structures of women under threat of pregnancy termination and those of women deemed healthy.

Index terms: values, structure of values, threat of pregnancy termination, type of gestational dominant.

Беременность является значимым периодом в жизни женщины. Ежегодно около 3% женщин фертильного возраста переживают это событие. Как показали популяционные исследования по материалам Санкт-Петербурга, распространенность госпитализации при беременности в связи с осложненным ее течением в течение ряда лет не уменьшается и сохраняется на уровне 680–715 на 1000 женщин, завершивших беременность родами [3]. Успешность родов и здоровье потомства систематически ухудшаются, несмотря на развитие диагностических, фармакологических и хирургических возможностей современной медицины [1]. Обязательное и энергичное участие медицины в деле вынашивания и рождения ребенка способствует формированию у женщин пассивной позиции по отношению к собственной беременности и родам, которая является фактором риска развития

нарушений психосоматического характера [5]. Нельзя не отметить, что при беременности могут появляться дополнительные сложности (стрессоры) [3]. Например, появление осложнений беременности, требующих госпитализации или выявления врожденных аномалий развития у плода [6]. Связь психического состояния и нарушений репродуктивной функции общепризнанна и осознана врачами очень давно [4]. Более того, репродуктивная функция оценивается как «имеющая высокий риск психосоматических нарушений, особенно в период беременности и родов» [2].

Наша работа направлена на изучение социальных ценностей беременных женщин, во многом обуславливающих течение и исход родовой деятельности, так как наша система ценностей определяет наши взгляды и жизненные приоритеты. Мы считаем, что выявив психологические корреляты (а именно, ценностные установки),

связанные с уровнем репродуктивного здоровья, психологи и специалисты в области репродуктивного здоровья смогут эффективно снижать риск осложнения течения беременности.

В ходе исследования на базе Городского клинического родильного дома № 5, расположенного в г. Владивостоке, ул. Черемуховая 32, приняли участие 150 беременных женщин в возрасте от 17 до 39 лет на последнем триместре беременности (28–40 недель), из них 110 первородящих женщин (73,3%).

Была сформулирована гипотеза исследования: ценностные образования женщин с угрозой преждевременного прерывания беременности отличаются от ценностных образований женщин, не имеющих патологии беременности.

В данном случае мы говорим именно о ценностных образованиях, считая, что структура ценностей – подвижная динамическая система, постоянно реорганизуемая и преобразующаяся в связи с изменяющимися условиями, новой информацией и движением времени. Ситуация беременности заставляет пошатнуться систему ценностей, сформировавшуюся на тот момент, и переосмыслить значимость различных сфер. Ценности как бы проходят через «воронку восприятия» и осмысления ситуации беременности. И под воздействием различных внешних и внутренних факторов (угроза преждевременного прерывания беременности, ситуация незапланированной беременности, негативное отношение к беременности родственников и близкого окружения, низкая психофизиологическая готовность к материнству, личностные особенности и жизненные приоритеты и многое другое) наша система ценностей реорганизуется (рис. 1). Как бы перестраивается, увеличивается значимость одних и уменьшается значимость менее актуальных на данный момент времени других ценностей. Основные векторы ценностей менее динамичны и обусловлены процессами социализации и жизненными приоритетами,

но значимость (вес) социальных ценностей может значительно колебаться и опосредована множеством различных факторов, каким-либо образом влияющих на систему ценностей.

Одним из таких немаловажных факторов, как нам представляется, является угроза прерывания беременности. Именно поэтому экспериментальное исследование включало первичное разделение выборки по медицинским показаниям. Женщины, имеющие угрозу преждевременных родов, составили эмпирическую группу (72 беременные женщины). Женщины, считающиеся условно здоровыми, т.е. не имеющие никаких медицинских показателей к преждевременному родоразрешению, составили контрольную группу (78 беременных женщин). Социальная группа, семейное положение и уровень образования в обеих группах был примерно одинаковым. Средний возраст по совокупности всей группы у женщин с угрозой ниже ($26,4 \pm 0,5$ лет), чем средний возраст женщин без угрозы ($28 \pm 0,5$ лет). 26 (33%) женщин из контрольной группы – повторнородящие. В экспериментальной группе, таких женщин – 14 (19,4%).

Для проверки нашей гипотезы была проведена комплексная диагностика, включающая наблюдение, беседу и следующий набор методик: 1) экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002); 2) методика «Тест отношений беременности» (Добряков И.В., 1996) использовалась как вспомогательная. Цель использования этого метода в нашей работе – определить зоны конфликта с беременностью, а не выявить тип гестационной доминанты; 3) проективная методика «Я и мой ребенок» (Филиппова Г.Г., 2002) является дополнительной, она помогла нам раскрыть эмоциональный контакт с ребенком, психоэмоциональный статус и вывести женщин на беседу.

После проведения психодиагностического обследования был проведен ка-

В результате исследования ценности беременных женщин по методике экспресс-диагностики социальных ценностей распределились следующим образом. Первостепенную значимость (так мы обозначили удельный вес ценности) как женщины с угрозой прерывания беременности, так и без угрозы отводят ценности собственного здоровья и здоровья своего ребенка ($\bar{X}_э = 191,4$ и $\bar{X}_к = 192,2$). Ценность здоровья для беременной женщины приобретает актуальный характер, именно сейчас переоценивается важность здоровья, так как теперь от отношения к собственному здоровью как никогда зависит здоровье вынашиваемого малыша. Мы полагаем, что данная ценность, имеющая наибольшую значимость среди всей структуры социальных ценностей беременных женщин, является на данном этапе жизни определяющей. Тревожность за состояние здоровья отражается в результатах тестирования женщин по методике Э.Г.Эйдемиллера, И.В.Добрякова и Н.М.Никольской «Тест отношения к беременности». Эти данные свидетельствуют, что женщины с угрозой невынашивания беременности чаще (на 8,5%) отмечают некоторое напряжение и тревожность к самой беременности, чем женщины из контрольной группы. Это можно объяснить наличием самого факта угрозы, и как естественная реакция – появление беспокойства и озабоченности здоровьем ребенка.

Сразу после ценности здоровья в структуре социальных ценностей беременных женщин следуют семейные ценности, с небольшим перевесом среднего арифметического значения в контрольной группе ($\bar{X}_э = 177,7$ и $\bar{X}_к = 179,2$). Женщина, ожидающая рождение ребенка, обустроивает собственное жилище, старается узаконить отношения (если до беременности брак не был зарегистрирован). Семья готовится принять нового члена общества и старается обустроить его жизненное пространство.

Постепенно женщина отходит от профессиональной и учебной деятельности и чаще находится дома, идет в декретный

отпуск. И естественным образом, далее в структуре социальных ценностей обеих групп испытуемых следуют профессиональные ($\bar{X}_э = 159,1$ и $\bar{X}_к = 148,9$) и финансовые ценности ($\bar{X}_э = 147,7$ и $\bar{X}_к = 135,7$), условно занимающие третье и четвертое ранговое место по значимости, с довольно серьезным перевесом средних арифметических значений в экспериментальной группе. Что может свидетельствовать о большей значимости этих сфер у женщин с угрозой прерывания беременности. Можно предположить, что в структуре ценностей этих женщин профессионально значимые отношения, увлекательная и высокооплачиваемая работа, возможность карьерного роста и наличие материальных ценностей, таких как машина, дорогая одежда и собственность имеет большую значимость, чем у женщин, не имеющих угрозу преждевременных родов.

Условно здоровые женщины ценят немного больше семейные ценности, такие как удачное замужество, время проведение в кругу семьи. Возможно из-за недостатка реализованности семейных ценностей, несмотря на одинаковый социальный и семейный статус, женщины с экспериментальной группы сублимируют свою энергию и весь свой потенциал в самореализации себя в профессиональной сфере. А может быть именно здесь и кроется психосоматическая причина угрозы преждевременного прерывания беременности. Так как ситуация беременности заставляет изменить свой образ жизни, и женщины не могут в полной мере компенсировать недостаток реализации (осуществления) семейных ценностей через профессиональные, именно здесь происходит конфликт потребности и физической возможности, перемещающийся на уровень психосоматики. Женщины же, направленные на семью, не смотря на изменения в образе жизни (уход в декретный отпуск), реализовываются в семейной сфере и не испытывают расхождения своих возможностей и потребностей, так как профессиональная сторона вопроса отходит на задний план. Корреля-

ционный анализ социальных ценностей и типа отношения к беременности показал, что у женщин с угрозой преждевременных родов наблюдается прямая корреляционная связь профессиональных ценностей с запланированной беременностью ($r = 0,323$ при $p = 0,023$) и тревожным отношением к смене образа жизни ($r = 0,286$ при $p = 0,048$). И это можно объяснить следующим образом: чем больше значимость профессиональной самореализации и карьерного роста для женщины, тем чаще она планирует свою беременность, чтобы успеть, реализовавшись в профессиональной деятельности, уделить достаточное внимание семейным ценностям и развитию будущего ребенка. И тем больше она стрессирована под влиянием смены образа жизни, так как беременность сковывает профессиональную активность женщины, а потребность в профессиональной самореализации высока.

Далее структура ценностей у экспериментальной и контрольной групп различается. На условное пятое место по значимости в экспериментальной группе выходят интеллектуальные ценности ($\bar{X}_э = 146,5$), а в контрольной – социальные ($\bar{X}_к = 133,8$), причем среднее арифметическое в экспериментальной группе превосходит среднее арифметическое в контрольной. У женщин с угрозой преждевременного прерывания беременности на шестом месте – социальные ($\bar{X}_э = 139,5$), а у условно здоровых – интеллектуальные ценности ($\bar{X}_к = 131,3$). Эти данные можно прокомментировать следующим образом. Женщины из контрольной группы выше ценят социальные ценности, под которыми Н.П.Фетискин и мы вслед за ним понимаем наличие верных друзей, готовность к знакомству с новыми людьми и участие в различных социальных мероприятиях, чем чтение общеобразовательной литературы и просмотр общеобразовательных передач. Женщины же из экспериментальной группы больше уделяют времени и сил интеллектуальному и общеобразовательному развитию, чем участию

в различных социальных мероприятиях и времяпровождения среди друзей. Но в данном случае нельзя сказать, что «социальное» для женщин с угрозой преждевременного прерывания беременности менее значимо, чем для женщин из контрольной группы, так как числовое выражение этого значения выше, чем в контрольной группе. Проведенный корреляционный анализ выявил, чем выше значимость интеллектуальных ценностей, тем более устойчива жизненная позиция и женщина крепче «стоит на своих ногах» ($r = 0,249$ при $p = 0,05$). На рисунках по методике «Я и мой ребенок» гораздо лучше прорисованы ноги, и женщины комментируют, что самостоятельно способны поднять и воспитать своего ребенка. Женщины в обеих группах с высокой значимостью интеллектуально-познавательных ценностей менее детализируют свои рисунки ($r = -2,77$ при уровне значимости $p = 0,05$), стараются отвечать конкретно и по существу. И чем выше значимость интеллектуального развития у беременных женщин, тем чаще встречается «эйфорический тип ПКГД» ($r = 0,196$ при уровне значимости $p = 0,05$), нередко эти женщины долго не могли забеременеть, они требуют от окружающих повышенного внимания, при этом декларируется чрезмерная любовь к будущему ребенку, но на проективных методах близость эмоционального контакта просматривается реже ($r = -0,315$ при уровне значимости $p = 0,05$), возраст ребенка не соответствует действительности ($r = -0,302$ при уровне значимости $p = 0,05$), как правило, они рисуют уже взрослых детей и недостаточно осознают данную проблему, всячески рационализируя и объясняя свой рисунок.

На условно седьмом месте по степени значимости, как в контрольной, так и в экспериментальной группе находятся физические ценности ($\bar{X}_к = 86,4$ и $\bar{X}_э = 101,8$), занятие спортом, физическое самосовершенствование и здоровая сбалансированная диета. Любая женщина желает быть стройной, подтянутой, здоровой, и здесь

нет различий среди групп, хотя числовое выражение «физических ценностей» в экспериментальной группе выше, что можно объяснить наличием времени, которое можно потратить на себя в виду меньшей направленности на семейные ценности, меньшим возрастом, отсутствием детей.

Религия, медитации, молитвы и размышление, одним словом, «духовные ценности» по Н.П.Фетискину в экспериментальной группе на восьмом месте ($\bar{X}_э = 82$) по степени значимости, а «общественные», такие как работа на добровольных началах в некоммерческих организациях и вовлеченность в общественную деятельность – только на девятом ($\bar{X}_э = 77,2$). В контрольной группе, напротив, общественные ценности на восьмом месте ($\bar{X}_к = 75,4$), а духовные в структуре ценностей условно здоровых беременных женщин занимают последнюю позицию ($\bar{X}_к = 70,7$). Интересен тот факт, что значимость духовных ценностей обратно пропорциональна схематичности рисунков ($r = -3,13$ при уровне значимости $p = 0,05$), т.е. чем меньше уровень значимости духовных ценностей, тем выше схематичность изображения. И чем выше значимость духовных ценностей для беременных женщин, тем дальше от матери изображен ребенок или контакт опосредован игрушкой, качелями, коляской ($r = -2,77$ при уровне значимости $p = 0,05$).

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркиваем актуальность изучаемой проблемы, тем более, что нерешенных вопросов еще очень много: какие именно факторы и в какой степени влияют на наши ценностные установки; как именно происходит реорганизация системы ценностей; на сколько сфера одной ценности перекрывает другую; где именно «записаны» наши ценности; что действительно реальное, а что лишь декларируемое или желаемое и т.д.

Нет сомнений, что ценностно-смысловые образования, как любая динамическая структура постоянно находятся в движении под натиском социальных стереотипов и средств массовой информации, наши координаты ценностей постоянно меняются в зависимости от условий, места и времени, а также от нашего восприятия ситуации и ее эмоциональной оценки. Так, мы доказали, что при одинаковой ситуации беременности в одном временном промежутке (срок беременности и дата исследования), но при разных условиях течения беременности (наличие угрозы преждевременных родов в экспериментальной группе), система социальных ценностей отличается, хотя основные векторы развития совпадают.

Литература

1. *Абрамченко, В.В.* Современные методы подготовки беременных к родам / В.В. Абрамченко. – СПб.: Ин-т акушерства и гинекологии АМИ СССР, 1991. – 255 с.
2. *Абрамченко, В.В.* Перинатальная психология: теория, методология, опыт / В.В. Абрамченко, И.П. Коваленко. – Петрозаводск: Интел Тек, 2004. – 350 с.
3. *Грандильевская, И.В.* Психологические особенности реагирования женщин на выявленную патологию беременности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Грандильевская. – СПб., 2004.
4. *Лакин, Г.Ф.* Биометрия / Г.Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1980. – 293 с.
5. *Назаренко, Е.И.* Функциональное состояние вегетативной нервной системы при доношенной беременности: материалы III Российского форума «Мать и дитя» / Е.И. Назаренко, И.И. Куцепко, А.А. Авакимян. – М.: Изд-во МИК, 2001. – С. 424–425.
6. *Филиппова, Г.Г.* Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 24–35. ■

УДК 373.3

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.В. Вершинина, И.Е. Максимова

Аннотация

В статье освещается проблема формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебном процессе. Анализируются научные подходы (системный, ценностный, личностно ориентированный, контекстный) к формированию ответственности как личностного качества у детей младшего школьного возраста в учебном процессе.

Ключевые слова: неблагополучная семья, ответственность, формирование, система, ценность, контекст.

Abstract

The article sheds light on the issue of forming the feeling of responsibility in junior school students from problem families in the course of the educational process. Systemic, value-based, person-oriented and context based approaches to forming responsibility as a personal quality of junior school students are analyzed in the article.

Index terms: problem family, responsibility, system, formation, value, context.

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о подрастающем поколении. Наше общество нуждается в подготовке не только широко образованных, но и высоконравственных, ответственных людей, способных самостоятельно оценивать происходящее, осуществлять осознанный выбор с учетом последствий для себя и окружающих.

В современном мире социализация ребенка происходит под влиянием не только позитивных, но и негативных факторов, одним из которых, к сожалению, является неблагополучная семья, во многом предопределяющая закономерности формирования социально-полезных качеств будущего человека.

Поэтому формирование ответственности у младших школьников из неблагополучных семей – это важная педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы образования, поскольку в современных условиях востребуется учитель, который не просто освоил систему общих педагогических ценностей, но ориентирован на постоянный процесс совершенство-

вания нравственных качеств (в том числе и ответственности) у учащихся. Это, в свою очередь, будет способствовать не только профилактике девиантного поведения, но и построению достойной жизни человека в будущем.

Постановка и возможное решение этой проблемы удовлетворяет не только теоретический и практический интерес педагогической науки, но и запросы общества в социально здоровых, нравственных людях. Исследование процесса формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей связано с определением научных подходов, реализация которых позволяет учителю начальной школы формировать данный феномен у учащихся в учебном процессе.

Анализ научной литературы по обозначенной проблеме позволяет выделить несколько подходов к формированию ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебном процессе – системный, ценностный, личностно ориентированный, контекстный.

Являясь элементом общенаучной методологии, системный подход [1] позволяет рассматривать различные природные и

социальные объекты, в том числе и педагогические как системы. Возможность его применения к педагогическим объектам основывается на системности как важном качестве объективной действительности.

На наш взгляд, применение системного подхода необходимо для выявления структурных составляющих системы формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в педагогическом процессе; раскрытия связей между компонентами ответственности.

Анализ научных работ В.П.Беспалько, обосновавшего, что структура любой педагогической системы представляет взаимосвязь следующей совокупности инвариантных элементов: 1) учащиеся; 2) цели воспитания; 3) содержание воспитания; 4) процессы воспитания (собственно воспитания и обучения); 5) учителя (или ТСО); 6) организационные формы воспитательной работы [2, с.6-7], позволил нам определить структурные компоненты системы формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей: 1) учителя начальных классов; 2) цель (формирование ответственности у младшего школьника в учебном процессе); 3) содержание образования (вычленяемое на уровне конкретных учебных дисциплин является адекватным содержанию структурных компонентов ответственности); 4) направления деятельности педагога (формирование ценностных представлений школьников о существующих социальных нормах и обязанностях в обществе, приобщение учащихся к легитимным нормативным ценностям, организация ценностно-ориентационной деятельности детей, обеспечивающей формирование у них опыта ответственного поведения); 5) организационные формы и методы формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей.

Целесообразность применения системного подхода для выявления связей между компонентами ответственности опреде-

ляется тем, что данный феномен связан с понятием структурности, соответственно связи между компонентами ответственности как системного личностного образования обеспечивают системное ее формирование. Раскрывая характер и содержание связей между структурными компонентами ответственности, мы опираемся на классификацию связей, предложенную И.В. Блаубергом [1, с.39–52].

Содержательный анализ категории «ответственность» позволяет отметить, что это явление связано и с ценностными категориями социальной жизни, которые формируются в процессах обучения и воспитания. Изучение процесса формирования ценностей изложено в работах В.П.Бездухова, А.В.Бездухова, Л.В. Вершининой, А.В.Милеева.

Сущность ценностного подхода, выявленная В.П.Бездуховым и А.В.Бездуховым, заключается в том, что он направлен на понимание смыслов значений, на развитие способности учащихся к осмыслению как наделению смыслом, на раскрытие смысла объекта, понятий и т.д. в аспекте их соотношения с явлениями социально-нравственной жизни общества [3, с.34].

В рамках данного подхода понятие «ценность», в нашем случае понятие «ценность ответственности», выступает в функции общего методологического ориентира.

Мы разделяем точку зрения ученых, что ценности как значения, к которым учащиеся приобщаются и которые они присваивают, становятся формой их ориентации в социальной реальности, во взаимоотношениях и взаимодействии с элементами общества. При подходе к ценностям как значениям, – пишут ученые, – становится понятной сущность рефлексивного ценностного целеполагания: мысль о мысли предстает как наделение смыслом (осмысление) цели, идеального (должного) результата, который надо достичь. Значение и смысл становятся детерминантами целей и педагогических действий, операций, посредством которых они достигались [3, с.34].

Дальнейшую конкретизацию ценностный подход получил в работах Л.В.Вершининой. Ученый рассматривает ценностный подход к формированию сознания учащегося в контексте уровней методологии. Согласно ее научным положениям, ценностный подход в части, относящейся к его объяснению через функцию этики (обоснование того, каким должен быть человек в свете морального закона) и ориентирующую функцию морали, адекватен философскому уровню методологии [5].

Функциями ценностного подхода на этом уровне являются приобщение учащихся к ценностям, организация освоения ими ценностей в ценностно-ориентационной деятельности. На конкретно-научном уровне ценностный подход обеспечивает формирование способности учителя к моральному и ценностному выбору, к оцениванию, к рефлексии. Функциями ценностного подхода на этом уровне методологии являются оценивание результатов поиска ценностей, выбор ценностей и рефлексия ценностей [5].

Осмысление идей ученых о ценностном подходе позволяет нам конкретизировать сущность данного методологического приема к формированию ответственности у младших школьников из неблагополучных семей. Суть такой конкретизации заключается в том, что ценностный подход обеспечивает, во-первых, формирование знаний о ценностях, образующих содержание когнитивного компонента ответственности; во-вторых, приобщение учащихся в педагогическом процессе к ответственности на основе особого мотива деятельности (рефлексивного ценностного целеполагания); в-третьих, осуществление ценностей, предполагающее владение учащимся соответствующими умениями.

Исходя из понимания учеными сущности и предназначения ценностного подхода, обоснуем, как данный подход соотносится со составными частями системного подхода в исследовании.

В.П.Бездухов и А.В.Бездухов утверждают, что ценностный подход как реализация ценностей во имя, во благо и ради ребенка находит свое выражение в отношении учителя к ценности ученика и в межсубъектных отношениях [3, с.34]. Осмысление данной идеи ученых позволяет отметить, что ученик является для педагога ценностью, как одновременно и педагог есть ценность для ученика, так как они находятся в межсубъектных отношениях. Соответственно отношения учащегося и учителя как структурных компонентов системы формирования ответственности регулируются нравственными ценностями.

Что касается направлений деятельности учителя начальных классов по формированию ответственности у младших школьников из неблагополучных семей (структурный компонент системы формирования ответственности), то первое направление (формирование ценностных представлений школьников о ценностях индивидуальных обязанностей) вписывается в понимание ценностного подхода как направленного на понимание смыслов значений (В.П.Бездухов, А.В.Бездухов); второе и третье направления (приобщение младших школьников к ценностям ответственности; организация ценностно-ориентационной деятельности, обеспечивающей формирование у учащихся опыта приобщения к ценностям общества) соотносятся с положениями о том, что ценностный подход обеспечивает реализацию содержания образования и в части, относящейся к приобщению учащихся к ценностям через организацию ценностно-ориентационной деятельности, в которой реализуются, фиксируются адекватные ее предназначению ценностные отношения (Л.В.Вершинина); что познание школьниками ценностей в организуемой ценностно-ориентационной деятельности есть моральное познание.

Приоритетными организационными формами и методами формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей (структурный ком-

понент системы формирования) в контексте ценностного подхода являются деловые игры, диспуты, групповые дискуссии, рассказы, беседы, теоретическое доказательство (обоснование) моральных норм и нравственных утверждений, «информация – наведения на идею», «информация-обоснование», «информация-размышление», этический диалог [6, с.93]. На наш взгляд, именно эти формы и методы наиболее эффективно способствуют формированию знаний о ценностях общества, чувства долга и ответственности.

Суть личностно ориентированного подхода заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному, ответственному субъекту воспитательно-го взаимодействия [7, с.522]. Личностно ориентированный подход получил свое обоснование и развитие в трудах Е.В. Бондаревской, Ю.Н. Кулюткина, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и других ученых.

Осмысление идей ученых о личностно ориентированном подходе позволяет нам конкретизировать сущность данного подхода к формированию ответственности у младших школьников из социально-неблагополучных семей. Суть такой конкретизации заключается в том, что личностно ориентированный подход обеспечивает, во-первых, наделение личностным смыслом знаний о ценностях ответственности (когнитивный компонент); во-вторых, переосмысление уже имеющихся в личностной смысловой сфере школьников ценностей и приращение ее (смысловой сферы) новыми ценностями, становящимися новыми мотивами деятельности (мотивационно-ценностный компонент); в-третьих, опору на личностный опыт учащихся при овладении ими конкретными умениями (деятельностный компонент).

Реализация личностно ориентированного подхода в рамках нашего исследования позволяет отметить, что взаимоотношения ученика и учителя в процессе формирования ответственности – это об-

мен опытом познания (творчества), это своеобразная встреча «мое и ваше», это обмен содержанием двух носителей субъектного опыта, с оговоркой на возраст и социальную среду ребенка. Мы согласны с учеными в том, что эти взаимоотношения – не отношения равноправных партнеров: «Учитель реализует в ходе такого общения не только свой опыт в виде собственной позиции, суждений, оценки анализируемой проблемы, но и выступает носителем социокультурных образцов («образ ответственного человека», «образ нравственного человека»); он должен добиться усвоения школьником их общепринятого содержания (научного, социального, этического). Но это возможно только через опору на субъектный опыт ученика, уважительное к нему отношение, что меняет позицию ученика в общении с учителем» [8, с.32].

В основе контекстного подхода, основные положения которого разработаны А.А.Вербицким, находится понятие «контекст» – «система внутренних (индивидуально-психологические особенности) и внешних (информационные, социокультурные, пространственно-временные характеристики ситуации) условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты воспитания, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации, действия и поступка. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов» [4, с.124].

Отталкиваясь от данного понимания контекста, ученый пишет, что задание в формах учебной деятельности предметного и социального контекстов придает ученику личностный смысл, порождает интерес учащегося к содержанию образования. Учебная информация, наложенная на канву возможной будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления, и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание предполагаемого будущего специалиста, как одну из подструктур его личности [4, с.124].

Осмысление идей А.А. Вербицкого о контекстном подходе позволяет нам конкретизировать сущность контекстного подхода к формированию ответственности младших школьников из неблагополучных семей. Суть такой конкретизации заключается в том, что контекстный подход обеспечивает, во-первых, развитие способности учащегося осмысливать сообщаемую педагогом информацию о ценностях ответственности в контексте возможной будущей профессиональной деятельности (когнитивный компонент ответственности); во-вторых, переосмысление школьниками устоявшихся личностных ценностей, благодаря чему (переосмыслению) данные ценности становятся осознанными мотивами саморазвития (мотивационно-ценностный компонент); в-третьих, развитие у школьника в предметном и социальном контекстах деятельности умений развивать волевые и нравственные качества.

Как видим, осуществленная нами конкретизация вписывается в одну из ведущих идей контекстного подхода: в рамках контекстного обучения ученик «совершает двойной переход: от информации к мысли, а от мысли к действию» [4, с.131].

Анализ и осмысление положений А.А.Вербицкого о контекстном обучении позволяет обосновать, каким образом контекстный подход соотносится со структурными компонентами системы формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей.

Ученик обладает системой уникальных личностных особенностей, знаний, своегообразного опыта и т.д., что образует внутренней контекст его учебной деятельности в целом и деятельности по формированию ответственности в особенности. Педагог создает систему внешних факторов, обуславливающих смысл формирования у учеников такой системы ценностей. В контекстном обучении внутренний контекст (мир школьника) накладывается на внешний (образовательную среду), создаваемый преподавателем и наоборот. Когда

внутренний контекст личности школьника пропускает внешние влияния учителя и включает их в структуру своего наличного опыта, то происходит акт понимания учебного материала (формирования ответственности у младших школьников в условиях образовательной среды).

Одним из принципов контекстного обучения является ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (педагога и школьников, школьников между собой).

Реализация данного принципа в рамках нашего исследования заключается в том, что совместная деятельность, межличностное взаимодействие и диалогическое общение учителя и учеников как компонентов системы формирования ответственности играют одну из главных ролей в процессе педагогической деятельности по формированию изучаемого феномена.

Цель как структурный компонент системы формирования ответственности у младших школьников в контексте контекстного подхода соотносится с основной целью контекстного обучения в ее понимании А.А.Вербицким: «Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности школьников их целостной возможной будущей профессиональной деятельности всесторонне развитых членов общества» [4, с.55].

Это означает, что цель (структурный компонент системы формирования ответственности) может быть рассмотрена сквозь призму педагогических условий достижения результата, каким является формирование ответственности у младших школьников в их жизнедеятельности.

Контекстный подход предполагает выход школьника за рамки собственно текстов как знаковых систем путем соотношения «вычерпываемой» из них информации с ситуациями социальной деятельности, способствуя приобщению детей к ценнос-

твям ответственности (другое направление деятельности педагога), так как здесь знание превращается в смыслы, определяющие личностное включение учащегося в осваиваемую предметную область деятельности. Ученик, получая информацию об ответственности, не просто усваивает ее, но и пытается с ее помощью, на ее основе включить себя в ситуацию решения педагогических задач. Такое субъективное проживание ответственности в организованных формах поведения формирует смыслообразующий контекст формирования ответственности младших школьников. Единицей работы школьника в рамках имитационных обучающих моделей является предметное действие. Ученик, освоив информацию об ответственности, совершает действия, в которых реализуются данные ценности.

В рамках социальных обучающих моделей, предполагающих совместные, коллективные формы работы участников образовательного процесса, возможна организация ценностно-ориентационной деятельности учащихся, обеспечивающей формирование у них опыта ответственного поведения. Совместные формы работы, предполагающие включение механизмов общения и взаимодействия, вхождение ученика в интерактивные группы, представляющие собой модели социальной среды, – все это способствует появлению у них нового опыта. Единицей работы здесь становятся поступки. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений к обществу, к труду, к самому себе. В поступках проявляются конкретные умения использовать полученные знания.

Организационные формы и методы формирования ответственности у младших школьников (структурный компонент системы) в аспекте контекстного подхода –

это предлагаемые А.А.Вербицким в качестве форм и методов контекстного обучения информационный и проблемный рассказы, дискуссия, метод анализа конкретной ситуации, разыгрывание ролей, деловая игра.

Таким образом, анализ научных работ по теории обучения, воспитания и развития личности приводит к выводу о необходимости комплексного использования следующих современных подходов к решению проблемы формирования ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебной деятельности – системного, ценностного, личностно ориентированного и контекстного.

Литература

1. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
3. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2000.
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностные подходы в образовании: проблема интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М., 2009.
5. Вершинина, Л.В. Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом педагогическом пространстве: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л.В. Вершинина. – Оренбург, 2009.
6. Зосимовский, А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А.В. Зосимовский. – М.: МГУ, 2001.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1.
8. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М., 2000.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГА

Т.В. Валиева, И.В. Заусенко

Аннотация

Карьерные ориентации относятся к мотивационной и ценностно-смысловой сфере личности. Ценности педагога, в том числе и самооценку, и значимость для педагога собственной профессиональной деятельности определяют его психологическое благополучие. Выявлена модель взаимного влияния карьерных ориентаций педагога и его психологического благополучия.

Ключевые слова: карьерные ориентации педагога, психологическое благополучие педагога, служение.

Abstract

Career orientations lie at the heart of the motivational and value-semantic sphere of an individual. An educator's values, including self-worth, and the importance of their own professional activity, determine the instructor's psychological well-being. In the article, we identify a mutual influence model of the teachers' career orientation and their psychological well-being.

Index terms: career orientation of a teacher, psychological well-being of a teacher, devotion.

Долгие годы понятие «карьера» носило негативный оттенок, людей, стремящихся к карьерному росту, называли «карьеристами». Стремление к карьерному росту и стремление сделать карьеру любой ценой, пренебрегая нравственными принципами, часто отождествлялись. В рамках советской психологии, как отмечает Е.Соловьева, активно изучались различные аспекты профессионализации, профориентации, только в последние несколько десятилетий карьера и карьерные ориентации становятся предметом исследования отечественных психологов [2].

Отечественные авторы различают широкое и узкое понимание карьеры. В первом случае карьера рассматривается как профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим. В таком толковании карьера близка к траектории движения данного человека к вершинам («акме») профессионализма. Во втором случае под карьерой понимается должностное продвижение, где на первый план выступает «достижение определенного социального статуса, занятие определенной должности» [1].

Карьера педагога в широком смысле предполагает профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим. В этом смысле карьера педагога может быть рассмотрена как профессиональное продвижение, овладение профессиональным мастерством, творческой самореализацией в профессии, а также достижение профессионального статуса, фиксированное в присвоении более высокой квалификационной категории. К сожалению, последнее превратилось в некоторую формальность, так как в современных условиях выпускник педагогического университета в течение первого года профессиональной деятельности аттестуется на первую категорию. Впереди у него длинный профессиональный путь и только одна квалификационная ступень – высшая категория. Под карьерным ростом педагога мы предлагаем понимать динамику внутренней профессиональной позиции педагога, которая обусловлена как его профессиональным совершенствованием, так и осознанием своих личностных потребностей, реализуемых в профессиональной деятельности на каждом этапе карьеры и принятием ответственности за них.

Обратимся теперь к понятию «психологическое благополучие». Впервые проблема психологического благополучия личности была поставлена американскими психологами в конце 60-х годов прошлого века, позднее этой проблемой занимались исследователи Д.Кайнемен, Э.Динер, Н.Шварц, М. Аргайл.

В рамках гедонистического философского направления проблему психологического благополучия разрабатывали Н.Брэдбурн (1969), Э.Динер (1984). Оба автора ключевым моментом психологического благополучия считают субъективное переживание счастья и удовлетворенности собственной жизнью, а также общее преобладание позитивного эмоционального фона над негативным. М. Аргайл (1987), продолжая исследование переживания счастья в традициях античного эвдемонизма, делает акцент на общей положительной рефлексивной оценке личностью своего прошлого и настоящего. Стремление объединить гедонистическое и эвдемонистическое направления в своем исследовании психологического благополучия проявила К.Рифф (1989). Она рассматривает психологическое благополучие как позитивное функционирование личности и выделяет следующие его компоненты: позитивные отношения с окружающими, управление средой, автономия, осмысленность целей в жизни, личностный рост и самопринятие. В дальнейшем, на основании результатов собственных исследований К.Рифф были созданы оригинальный метод психотерапии (well-being therapy) и опросник «Шкалы психологического благополучия» для диагностики психологического благополучия личности.

В отечественной психологии проблема психологического благополучия личности попала в центр внимания психологов-исследователей сравнительно недавно, уже в XXI в., буквально последние 10 лет. К фундаментальным исследованиям, связанным с проблемой психологического благополучия личности, можно отнести

исследование внутриличностных детерминант социализации личности Р.Шамионова (Саратов, 2002), и целый ряд других научных исследований различных аспектов психологического благополучия личности. Изучалось психологическое благополучие различных социальных категорий: школьников (А.Воронина, Томск, 2002), студентов (А.Созонтов, Москва, 2003), работающих женщин (М.Бучацкая, Москва, 2006), социальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии (В.Феофанов, Нижний Новгород, 2009). Психологическое благополучие в связи с различными аспектами личности и личностного развития исследовали Г.Пучкова (Хабаровск, 2003), Н.Бахарева (Хабаровск, 2004), П.Фесенко (Москва, 2005), Е.Панина (Красноярск, 2006). О.Ширяева исследовала психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности (Хабаровск, 2008).

На основании анализа приведенных исследований можно констатировать, что на сегодняшний день единого общепринятого понятия психологического благополучия личности в психологической науке не существует. Мы выделяем ряд ключевых моментов для определения понятия «психологическое благополучие педагога».

Во-первых, психологическое благополучие мы рассматриваем как дискретное состояние душевной гармонии, которое взрослый человек достигает собственным систематическим душевным трудом, и которое базируется на психическом здоровье человека.

Во-вторых, «психологическое благополучие личности» детерминировано определенными константными внутренними условиями: осмысленность личностных ценностей и целей в жизни, позитивное отношение к себе и к окружающим, способность управлять событиями собственной жизни, личностный рост, обеспечивающий интеграцию опыта и личностную целостность.

В-третьих, мы рассматриваем психологическое благополучие личности как

необходимое условие профессиональной деятельности педагога, обеспечивающее психологическую безопасность образовательной среды.

Таким образом, мы рассматриваем психологическое благополучие педагога как интрапсихический феномен, базирующийся на психическом здоровье личности, обусловленный активностью самой личности и состоянием ее отдельных личностных структур, обеспечивающий психологически безопасные, конструктивные профессиональные коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса.

На основании теоретического анализа понятий можно предположить, что карьерные ориентации и психологическое благополучие педагогов взаимосвязаны и возможно влияют друг на друга. Е.Соловьева отмечает, что исследователи относят понятие «карьерные ориентации» к мотивационной и ценностно-смысловой сферам личности [2]. В связи с этим карьерные ориентации педагога во многом определяют его личный смысл взаимодействия с учениками. Если профессиональная деятельность педагога соответствует его ценностям, и он ощущает себя реализованным в профессии, то он удовлетворен своей профессиональной деятельностью и чувствует себя вполне благополучно.

Для проверки этих предположений мы провели эмпирическое исследование, на

первом этапе которого исследовали карьерные ориентации и психологическое благополучие педагогов, а на следующем этапе изучили взаимовлияние этих психологических феноменов. Выборка составила 254 человека, занимающихся педагогической деятельностью в детских садах, школах, учреждениях дополнительного образования, колледжах, высших профессиональных учебных заведениях. Средний возраст испытуемых составил 34,5 лет, что позволяет исследовать психологическое благополучие педагогов, адаптировавшихся в профессиональной деятельности и имеющих достаточный профессиональный опыт. В исследовании приняли участие 89% женщин и 11% мужчин, что адекватно половому составу лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Карьерные ориентации педагогов мы изучали по методике Э.Шейн «Якоря карьеры» [1]. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Сравнивая показатели карьерных ориентаций между собой, можно увидеть преобладание значений по шкале «служение», причем основной массив значений испытуемых расположен в области значений выше среднего (асимметрия -1,00). Это свидетельствует о том, что основной ценностью для педагогов является помощь людям и желание «сделать мир лучше». Достаточно высокий показатель стрем-

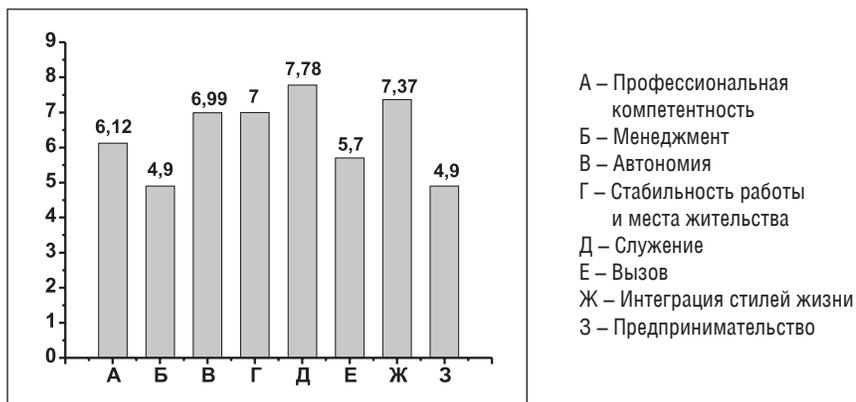


Рис. 1. Соотношение средних значений показателей карьерных ориентаций педагогов

ления к интеграции стилей жизни, т.е. к балансу между семьей, карьерой и саморазвитием, что позволяет предположить, что большинство испытуемых женщины, которые стремятся уравновесить в своей жизни разные ее аспекты. Также высокий показатель стремления к стабильности говорит о потребности педагогов в безопасности и предсказуемости завтрашнего дня. В сравнении с другими карьерными ориентациями среднее положение значения по шкале «автономия» и его показатель выше среднего свидетельствует о стремлении педагогов к независимости – освобождению от организационных правил, предписаний и ограничений. Педагогический процесс – это, прежде всего, живой, творческий процесс, с другой стороны, жесткая стандартизация этого процесса часто конфликтует с актуальными потребностями конкретных учащихся и вызывает стремление педагогов освободиться от этих ограничений. Показатель среднего значения профессиональной компетентности педагогов [основные значения выборки расположены в области «выше среднего» (асимметрия -0,46)] позволяет предположить, что профессиональное мастерство и профессиональное признание важно для педагога.

Нижние позиции занимают соответственно средние значения по шкалам «вызов», «предпринимательство» и «менеджмент» соответственно. Это свидетельствует о том, что в наименьшей степени педагоги в целом испытывают потребность в конкурентной борьбе, создании собственного дела и управленческой должности. Вероятно, педагог имеет возможность настолько реализовать себя во взаимоотношениях с учениками, что уже нет потребности создавать «свое дело», так как его духовное производство уникально и неповторимо. Организационной и управленческой деятельности у педагога также более чем достаточно, ежедневно ему необходимо организовать учебную деятельность всего коллектива.

Психологическое благополучие личности педагога мы исследовали с помощью методики «Психологическое благополучие личности» К.Рифф в адаптации Т.Шевеленковой и П.Фесенко [3]. Полученные результаты представлены на рис. 2.

Все средние значения по шкалам психологического благополучия в целом по выборке соответствуют нормативным показателям, что свидетельствует о психологическом благополучии педагогов в целом. Если сравнить средние значения между

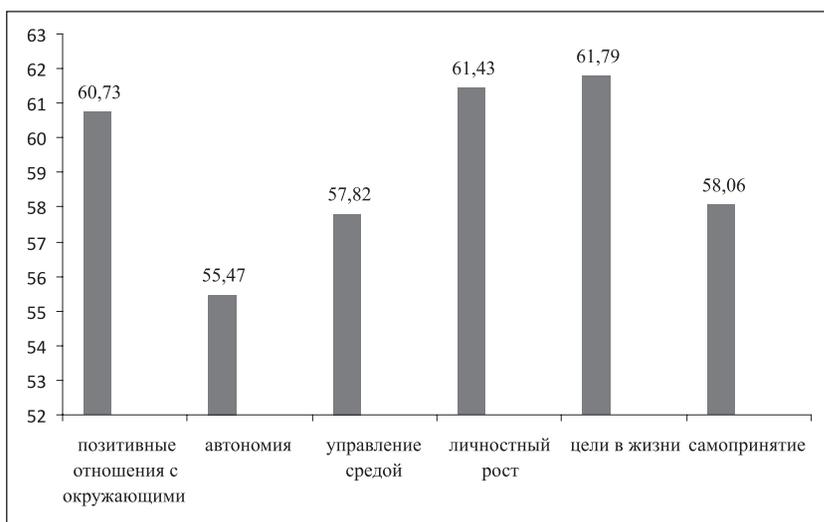


Рис. 2. Соотношение средних значений показателей психологического благополучия педагогов

собой, то можно заметить, что самую высокую позицию занимает показатель «Цели в жизни». Можно предположить, что в основном педагоги испытывают чувство осмысленности жизни и осознают свои жизненные цели. Затем следует показатель «личностного роста», большинство значений которого находятся в зоне «ниже среднего» (асимметрия 0,05), который отражает самоощущение педагогов о непрерывности саморазвития с течением времени. Нормативные показатели «позитивные отношения с окружающими» и «самопринятие» с преобладанием значений выше среднего в обоих случаях (асимметрии -0,21, -0,02 соответственно) свидетельствуют о переживании педагогами близких, доверительных отношений с окружающими, желании проявлять заботу о них, а также позитивного отношения к себе. Самые нижние позиции занимают значения «управление средой» и «автономия», причем большинство значений испытуемых расположены ниже среднего (асимметрии 0,12 и 0,25 соответственно). На основании этих дан-

ных можно предположить, что педагоги в некоторой степени озабочены ожиданиями и оценками других, испытывают трудности, когда следует противостоять социальному давлению в мыслях и поступках. А также испытывают трудности, справляясь с повседневными делами и невозможностью улучшить условия своей жизни.

Следующим этапом нашего исследования было установление взаимовлияния карьерных ориентаций и психологического благополучия педагога. Для достижения этой цели мы воспользовались методом множественного регрессионного анализа. Проанализировав полученные результаты, мы представили их на *рис. 3*.

Исходя из данной схемы, очевидно, что из всех карьерных ориентаций только две «служение» и «стабильность» значимо влияют на психологическое благополучие личности педагога. А суммарный показатель психологического благополучия влияет только на карьерную ориентацию «служение». Карьерная ориентация «служение» (влияет и на суммарный показатель психо-



Рис. 3. Взаимодействие карьерных ориентаций личности педагога и его психологического благополучия

логического благополучия и на отдельные его показатели), на наш взгляд, отражает потребность педагога чувствовать себя нужным людям, реализовать свои ценности и духовные идеалы, увидеть их продолжение в своих учениках. Интересным, на наш взгляд, является то, что стремление к стабильности работы и места жительства в карьере негативно влияет на психологическое благополучие личности. Возможно, привязка к одному месту работы и к должности на каком-то этапе жизни начинает конкурировать с другими потребностями личности, ограничивает их и снижает показатели психологического благополучия. На основании изученной нами литературы можно следующим образом прокомментировать полученную модель. Психологическое благополучие определяется степенью реализации жизненных целей и ценностей личности. Профессиональная деятельность педагога напрямую связана с ценностно-смысловой сферой личности. Для педагога чрезвычайно важно найти себя в том, чтобы быть полезным другим, поделиться с ними своим опытом, знаниями и навыками, оказать помощь в овладении новых видов деятельности, содействовать развитию личности человека, получающего образование. Можно также предположить, что если все вышеперечисленное не является ценным для педагога, то, вероятно, у него не будет достаточно энергии для профессиональной деятельности, и пока-

затели его психологического благополучия будут низкими.

Таким образом, можно сделать вывод, что карьерные ориентации «служение» и «стабильность» по-разному значимо влияют на психологическое благополучие личности. А другие карьерные ориентации, такие как профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, интеграция стилей жизни, вызов и предпринимательство на психологическое благополучие педагога значимого влияния не оказывают. Результаты нашего исследования можно использовать при профессиональной ориентации школьников, желающих выбрать профессию педагога, в процессе формирования профессионального самосознания студентов педагогических вузов и психологическом сопровождении педагогов.

Литература

1. *Могилевкин, Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография / Е.А. Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
2. *Соловьева, Е.М.* Подходы к определению понятия «карьерные ориентации» / Е.М. Соловьева // Психология карьеры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (заочной) / Уральский гос. пед. ун-т; сост. Е.М. Соловьева. – Екатеринбург [б.и.], 2007. – 140 с.
3. *Шевеленкова, Т.Д.* Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129. ■

УДК 371:502

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX — НАЧАЛО XXI ВВ.)

Г.В. Рябкова

Аннотация

В данной статье рассматривается развитие российского экологического образования школьников, а именно предпосылки, этапы и тенденции (вторая половина XX — начало XXI вв.). Сегодня как никогда важно найти общие ориентиры при проектировании и организации экологического образования, выявить тенденции, определить эффективные модели и технологии его развития в школе. Экологическое школьное образование осуществляется на основе реализации смешанной модели через включение экологического содержания в предметы естественно-биологического цикла, преподавание курса «Экология», организацию системы внеурочной экологической деятельности.

Ключевые слова: тенденции, предпосылки, этапы, экологическое образование школьников.

Abstract

This article is an integrated study of theory and practice of modern environmental education for school students, including its prerequisites, stages and trends in late 20th — early 21st century. It is more important nowadays than ever before to find common reference points for projection and organization of ecological education, to outline its trends, and determine its efficient development models and technologies for a secondary school. Environmental education at the secondary school level is carried out on basis of a mixed model between the following: including ecology-related content inclusion into natural sciences, teaching the subject of Ecology proper, and setting up environment-related extracurricular work.

Index terms: trends, prerequisites, periods, environmental education for pupils.

Стратегия развития российского образования в соответствии с требованиями его модернизации диктует необходимость переосмысления всех компонентов образовательного процесса. Экологическое образование, выступая частью общего образования, призвано решать задачи становления эколого-информационного общества и раскрывать основные аспекты взаимодействия человека, общества и природы [1].

Основной целью экологического образования школьников является формирование эколого-ориентированной личности, вооруженной необходимыми знаниями, навыками и ценностными установками. Ответственно общеобразовательной школе отводится конструктивная роль практиче-

ского и духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающего его выживание и развитие. Формирование экологической ответственности личности школьника необходимо для рационального использования природных ресурсов, полноценного и устойчивого развития глобального мира и локальных сообществ.

В настоящее время в соответствии с Республиканской целевой комплексной программой обеспечения экологической безопасности РТ на 2008–2015 годы был разработан проект «Государственной программы экологического образования, воспитания и просвещения в РТ на 2008–2011 годы». Ее основная цель — создание государственной системы непрерывного экологического образования населения,

формирование законодательных, нормативно-правовых, научно-методических, организационных и информационных компонентов экологического образования. В рамках Года благотворительности был реализован проект «Экологическая реабилитация» (2007 г.); в рамках Международного года планеты Земля было предусмотрено совершенствование системы экологического воспитания и образования (2008 г.); в рамках празднования Года учителя и Дня экологического образования 12 мая 2010 г. Министерством экологии и природных ресурсов Республики Татарстан совместно с Министерством образования и науки Республики Татарстан была организована масштабная общереспубликанская акция – «Единый экологический урок», проведенный одновременно в 108 школах всех городов и муниципальных районов республики (также были проведены: эколого-просветительское мероприятие «Чистая вода», мероприятия, приуроченные Международному дню птиц, Дню экологических знаний, Всемирному дню Земли, организована практическая природоохранная акция «Посади дерево»); с июля по сентябрь 2011 г. в РТ проходила акция «Будем людьми?» – это серия мероприятий, направленных на привлечение внимания общественности к проблемам экологии, пожароопасной ситуации и безответственного поведения по отношению к окружающей среде.

Однако в сложившейся системе реализации экологического образования школьников пока еще наблюдается несоответствие заявленных целей и планируемых результатов с педагогическими способами их достижения.

Под экологическим образованием школьников понимается целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития эколого-ориентированной личности, направленный на овладение системой научных знаний об экосистемной организации природы; формирование практических умений и навыков по улучшению состояния

окружающей среды и здоровья, а также экологической культуры учащихся, включающей экологическое мышление, мировоззрение и нравственное поведение через бережное и ответственное отношение к окружающему миру.

Проектирование и реализация экологического образования школьников возможна при соблюдении следующих принципов: *всеобщности* (означает доступность и многообразие содержания, форм и видов его реализации в соответствии с потребностями, интересами и возможностями школьников); *целостности* (требует осознания взаимосвязи человека и окружающей среды, отказ от антропоцентрической точки зрения); *гуманизации* (исходит из права человека на благоприятную среду жизни и выражает идею формирования человека, способного к экологически целесообразной деятельности); *научности* (предполагает достаточный уровень достоверной учебной информации об организованности биосферы как среде жизни человечества); *прогностичности* (актуализирует проблему формирования у школьников чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни и человечества); *взаимосвязанного раскрытия* глобальных, региональных и локальных аспектов экологии (позволяет затронуть как чувства, так и интеллект обучаемых, развить способность мыслить глобально, действовать локально); *интеграции* естественно-научных, нравственно-эстетических, социально-экономических, правовых аспектов экологических взаимодействий (обеспечивает взаимодействие всех сфер теоретического и практического сознания и различных видов деятельности учащейся молодежи); *гибкости, вариативности, проблемности, системности и междисциплинарности* содержания экологического образования; *принцип систематичности* (обеспечивает системную организацию экологического образования на основе всех его компонентов); *непрерывности*

(вытекает из постепенности и этапности формирования экологической ответственности личности); *единства общего и экологического образования* (предполагает как экологическое содержание во всех существующих стандартах общего и профессионального образования, так и введение специальных экологических программ) [3].

Осознание современного состояния экологического образования в школе невозможно без рассмотрения эволюции и выделения предпосылок и этапов его развития. В связи с этим нами был проведен ретроспективный анализ, на основе которого были выявлены предпосылки, обуславливающие особенности становления экологического образования.

На ранних этапах становления экологического образования в России одной из важных предпосылок является культурно-историческая, позволяющая сохранить общечеловеческую экологическую культуру, накопленные позитивные экологические традиции, которые находят свое отражение в работах русских педагогов.

Одним из первых на важность изучения природы в курсе гимназического образования указал профессор Казанского государственного университета Э.А.Эверсман. Д.Н.Кайгородов создал учебную программу природоведения для народных училищ России, в которой природа изучалась по «общежитиям» (лес, сад, поле, луг, река). К.Д.Ушинский огромное внимание уделял «воспитывающим душу впечатлениям природы». В 1860 г. ученый-просветитель К.Насыри издал учебник «Буш вакыт» («Свободное время»), главной целью которого являлось ознакомление учащихся с окружающим миром, знаниями о природе, формирование их мировоззрения и отношения к природной среде.

В начале XX в. начинается активная пропаганда экологического направления и проявление социально-педагогических предпосылок, позволяющих адаптироваться к экологическим нормам, законам и пра-

вилам поведения, создавать условия для формирования экологически сознательной личности. Активным пропагандистом того времени является профессор ботаники В.В.Половцов, автор учебного пособия «Основы общей методики естествознания», который считал, что изучение природы не должно ограничиваться простым описанием предметов, необходимо вскрыть связи и отношения между ними.

Природоохранительное образование после революции в России развивается по двум основным направлениям. Одно из них связано с изучением вопросов охраны природы в структуре учебных предметов, другое – во внеклассной и внешкольной деятельности учащихся.

Анализ показал, что после 1917 г. и вплоть до 1949 г. происходят коренные изменения в организации и понимании охраны природы. Именно в этот период можно говорить о политических предпосылках развития экологического образования, а именно: отсутствии законодательной и нормативно-правовой базы, изменении государственной образовательной политики (пересмотр идеи антропоцентризма о преобладании человека над природой и неисчерпаемости природных ресурсов), ослаблении государственного контроля и внимания общества к экологическим проблемам.

В этот период существенно возросла роль гуманитарных знаний, укрепились связи обучения с жизнью, активизировалась краеведческая и исследовательская работа учащихся.

Все это послужило социально-экономической предпосылкой развития экологического образования, а именно утверждение потребности в экологических знаниях во многих сферах жизнедеятельности. В школьном обучении того времени широкое распространение получили активные формы и методы изучения природной среды; большое внимание уделялось самостоятельной и практической работе школьников по исследованию и охране природы родного края.

Данные предпосылки позволили нам систематизировать основные характеристики экологического образования школьников и выделить основные этапы его развития в рассматриваемый период.

Первый этап (1950–1967 гг. XX в.) – становление экологического образования школьников как «теории экологического воспитания». В этот период происходит восстановление ухудшившегося в военные годы состояния природной среды. Увеличивается природоохранный материал в учебных программах для средних школ по биологии и географии. Разрабатывается теория экологического воспитания школьников, внеклассная практическая деятельность учащихся; в содержание учебных программ по биологии, географии, химии включаются вопросы охраны почвы, воды, воздуха, недр, растительного и животного мира. В содержании естественно-научного образования получает развитие качественно новая идея раскрытия объективной возможности исчерпаемости природных ресурсов в результате их нерационального использования. Международное природоохранное образование и просвещение начинается после Второй мировой войны, с момента основания в 1948 г. Международного союза охраны природы и природных ресурсов (МСОП). В 1950 г. при МСОП была создана постоянная комиссия по просвещению.

Второй этап (1968–1979 гг.) – основание «природоохранного просвещения». Начинается международное сотрудничество в области охраны окружающей среды и экологического образования, принимаются природоохранные законы. Природоохранное образование рассматривается как междисциплинарное и поэтому не выделяется в отдельный курс, экологические вопросы включаются в различные учебные предметы. Наблюдается тенденция биологизации природоохранительного содержания в школе на основе естественно-научного подхода к рассмотрению проблем охраны природы. Большую роль в природоохранном воспи-

тании играет внешкольная деятельность учащихся. Наблюдается распространение термина «экология». «Экология» обособляется как самостоятельная наука. Содержание экологического образования школьников расширяется за счет включения таких аспектов, как оздоровительно-гигиенический, нравственный, эстетический, юридический и т.д. Создается система вовлечения школьников в активную деятельность по охране природы (школьные лесничества, отряды «зеленых» и «голубых» патрулей и т.д.). В середине 70-х годов ЮНЕСКО и ЮНЕП учредили международную программу по образованию в области окружающей среды.

Третий этап (1980–1999 гг.) – обоснование «экологического образования» как области педагогической теории и практики. Начиная с 80-х годов поресурсный подход к охране природы и вопросам экологического образования, господствующий до этого времени в содержании школьных предметов, постепенно уступает место комплексному подходу, что является признаком постепенного перехода от антропоцентрической к экокентрической парадигме. В этот период предлагается и обосновывается термин «экологическое образование». Принимается нормативно-правовая база российского образования и законы в области охраны окружающей среды (Закон РСФСР от 19 декабря 1991 г. № 2060-1 «Об охране окружающей природной среды»), определяется государственная политика в области экологического образования. Школьное экологическое образование в нашей стране вошло в образовательный минимум с середины 1990-х годов. Идея организации всеобщего непрерывного экологического образования проникает в сознание широких слоев населения. Вносится этико-гуманистическое содержание в теорию и методику экологического образования школьников. Люди начинают понимать, что для правильного осознания экологических проблем и для формирования отношений между обществом и государ-

твом, основанных на доверии и понимании, необходимо наличие соответствующей информации, и что эффективное использование этой информации предполагает наличие профессиональных кадров.

Четвертый этап (2001–2011-е гг.) – *современный этап* развития экологического образования. В этот период приоритетным направлением в сфере образования является его модернизация и интеграция в мировое образовательное пространство. Государственной думой 20 декабря 2001 г. принимается Федеральный закон «Об охране окружающей среды». Появляется тенденция многовариативной модели школьного экологического образования. Складывается целостная концепция экологического образования и воспитания, разрабатываются ее теоретические основы, принципы, цели, задачи и пути реализации.

Отмеченные выше предпосылки и этапы развития экологического образования позволили нам выделить основные тенденции развития экологического образования школьников. Тенденция в соответствии с энциклопедическим толкованием понимается как направление развития какого-либо явления, мысли, идеи [2].

С середины 1990-х годов наблюдалась тенденция включения содержания экологического образования в структуру школьных предметов гуманитарного и естественно-научного циклов.

На современном этапе развития наблюдается тенденция перехода от антропоцентрического содержания экологического образования к экоцентрическому на основе интегрального характера межпредметных связей школьных предметов.

В последнее время активно обсуждается вопрос о форме трансляции экологического материала в содержание основной и средней школы. Судя по опубликованному проекту Концепции структуры и содержания общего образования, Министерство образования РФ отдает предпочтение интегративной форме обучения. Очевидно, что выбор этого пути во многом вынуж-

денный. На школу обрушился поток предложений самых разнообразных курсов, в основе которых лежат практически все общественно-гуманитарные науки: экология, этика, социология, философия, экономика и т.д. Следовательно, можно выделить тенденцию гуманизации и усиления духовно-нравственного потенциала экологического образования школьников на основе общекультурного фундамента и конкретных экологических курсов, развиваемых в общем образовании и определяемых нравственными и культурными императивами.

Экология вносит свой вклад в раскрытие целостного представления о мире и человеке. Это предполагает разработку содержания экологического образования на междисциплинарной основе, что определяет вариативность форм включения экологического материала в учебные планы и программы. Это характеризует тенденцию проявления многовариативной модели школьного экологического образования на однопредметной, многопредметной основе и смешанной модели конструирования учебного процесса.

Изучение экологического материала в курсе биологии соответствует логике «от локального – к глобальному», «от конкретного – к общему», «от непосредственно воспринимаемого – к обобщенному», «от близкого – к удаленному». Элементы абстракции, связанные с использованием карт, атласов и графиков, являются существенным фактором, способствующим более весомому усвоению экологических знаний и формированию практических умений и навыков.

Следовательно, тенденцией развития экологического образования является обеспечение непрерывности экологической подготовки школьников на протяжении всего обучения в школе на основе взаимосвязи учебной, внеурочной и внеклассной форм работы по взаимодействию школьника с природной средой.

Среди ведущих тенденций развития экологического образования школьников нами выделяется тенденция создания экологи-

образовательной среды школы (заложенной в социальном и природном окружении учащихся) как комплекса условий, влияний и возможностей формирования эколого-ориентированной личности школьника.

Эколого-образовательная среда – это часть социальной среды, в рамках которой осуществляется нормированная образовательная деятельность субъекта, направленная на усвоение знаний об экосистемной организации природы, приобретающих личностно значимый смысл; формирование практических умений и навыков учащихся по улучшению состояния окружающей среды и здоровья, а также экологической культуры, включающей экологическое мышление, мировоззрение и нравственное поведение через бережное и ответственное отношение к окружающему миру; это процесс и результат освоения и созидания субъектом приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в природной среде.

Создание эколого-образовательной среды способствует не только усвоению школьником знаний и формированию практических умений и навыков, а, прежде всего, развивает интеллектуальные способности и творческий потенциал личности, что проявляется в конкретном поведении школьника в разнообразных сферах человеческой деятельности и его самореализации. Эколого-образовательная среда школы на основе взаимосвязи учебной, внеурочной и внеклассной форм работы по формированию эколого-ориентированной личности школьника включает: работу экологических и биологических кружков, школьного экологического лагеря, эколого-научного общества; экологические игры (ролевые, деловые, соревновательные, игры на картах, игры-разминки); экологические викторины («Что? Где? Когда?»; «Поле Чудес»; «Брейн-ринг»; «Умники и умницы»); экологическую цепочку (взаимосвязь явлений окружающей природы); путешествие по экологической тропе; экологический инсайт; экологическое просве-

щение родителей, озеленение школы и пришкольного участка и др.

В настоящее время увеличивается количество изучаемых в школе предметов, растет сетка часов, отведенных на предметы гуманитарного цикла. Как следствие – сокращение часов на изучение других предметов, в частности предметов естественно-научного цикла. Ограниченный объем учебных часов на изучение предметов биологического цикла в основной школе (1–2 часа в неделю в 5–11-х классах) сузил возможности поиска новых концептуальных основ содержания данных курсов, их апробацию и оценку. Конкретные экологические знания требуют инновационных форм трансляции, таких как использование видеотехники (видеоэкскурсии, видеопередачи), компьютеров и их взаимодействие.

Наблюдается *тенденция внедрения в практику общеобразовательных школ новых технологий обучения* (информационные, интерактивные, блочно-модульные, развивающие, проблемные и др.), *нетрадиционных форм экологического образования учащихся* (межпредметные уроки, ролевые и сюжетные игры, методы и приемы имитации и игрового моделирования, походы-экспедиции по исследованию и охране природы родного края, конференции и т.д.).

Литература

1. *Каропа, Г.Н.* О новом подходе к экологическому образованию / Г.Н. Каропа // Школьное естественно-географическое образование: проблемы, поиски и перспективы: материалы межвузовской науч.-практ. конф., 25–26 марта 1998 г. – Могилев, 1998. – С. 50–54.

2. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 16-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

3. *Степанов, С.А.* Образование для устойчивого развития в российских вузах: состояние и перспективы / С.А. Степанов // Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития: информационные материалы в рамках V Всерос. науч.-практ. конф. – Нижневартовск: ИД «Югорский», 2010. – С. 22–24. ■

УДК 374.71:37.035.6

О СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ТАТАР

В.Ф. Габдулхаков, Л.Т. Муртазина, Р.И. Ягудина

Аннотация

Традиционная педагогическая культура татар представляет собой сферу материальной и духовной жизни народа, связана прямо и непосредственно с воспитанием детей. Она осознается как совокупность идей и приемов по подготовке подрастающего поколения к жизни; как традиции, обычаи и обряды; детский фольклор, колыбельные и игровые песни; традиционные детские и молодежные праздники, различные формы народных состязаний, спортивные и иные состязания подростков. Важнейшими факторами семейного воспитания у татар выступают: природа, труд, общение, быт, искусство, детская этническая среда, пример-идеал. Основными средствами воспитания в татарской семье являются праздники, обычаи, игры, мифы, сказки, пословицы, поговорки, обереги, песни и др.

Ключевые слова: традиционная педагогическая культура татар, традиции, обычаи семейного воспитания, средства воспитания.

Abstract

The traditional pedagogical culture of Tatars represents a whole sphere of the material and spiritual life of Tatar people, and is directly connected to their notions of bringing up children. The culture materializes as a set of techniques of preparing the new generation for life; as traditions, rites and customs; as children's folklore, lullabies and in-game songs; as traditional youth festivals, various forms of folk competitions, sports and other teenager events. Nature, work, communication, life, art, children's ethnic environment, ideal examples act as major factors of upbringing in Tatar families, with festivals, customs, games, myths, fairy tales, proverbs, sayings, charms, songs, etc. forming the basic means of such upbringing.

Index terms: traditional pedagogical culture of Tatars, traditions, customs, upbringing in families, means of upbringing.

Современная система образования должна быть защищенной, поликультурной и гуманистичной: личность школьника, личность учителя сейчас оказались в сложных условиях поиска ценностных ориентиров, национальной идеи, объединяющих народ и государство в единое целое. В регионах России учитель как никогда раньше чувствует свою незащищенность и крайне низкий социальный статус. Это влияет на его мировоззрение, на его диалог с детьми.

Известно, что развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой (или лицом), является определяющим фактором развития личности.

В общем виде развитие личности обычно представляют как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и интеграцию в ней [6, 7, 8, 12, 13, 14, 15]. В том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он при благоприятно складывающихся обстоятельствах проходит три фазы своего становления в ней как личность.

Первая фаза – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм и овладение соответствующими средствами и формами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности.

Вторая фаза – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким,

как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации.

Третья фаза – интеграция – определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как личности. В случае, если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития.

Если индивиду не удастся преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризующие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой общности у индивида формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим и т.п.

В связи с тем, что ситуация адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводится, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности.

Крайне низкое материальное положение педагогов детских садов, школ, вузов, а также новая система их аттестации очень сильно влияют на личность педагога, его мировоззрение и качество профессиональной деятельности.

Попытки государства ввести в систему воспитания педагогический арсенал

средств православия не всегда находят понимание учителей в регионах России.

Православие как государственная и доминирующая религия России не всегда воспринимается таковой людьми, исповедующими ислам.

Кроме того, в образовательной практике теперь часто возникает вопрос, какое мировоззрение мы формируем: научное или религиозное. Тезис о том, что это личное дело каждого, не действует. Учителя избегают говорить о том, что Белинский, Добролюбов, Чернышевский, Л. Толстой, Д.С. Лихачев и многие другие выступали против религии: дети с родителями ходят или в церковь, или в мечеть.

В истории педагогической мысли начала XX в. революционных демократов часто называют преемниками просветительской идеологии XIX в. Они не примкнули к большевикам и многие оказались в эмиграции. Оппозицию тогда составили и Плеханов, и в определенной степени Максим Горький. К выдающимся представителям этой идеологии относят и блестящую плеяду татарских литераторов: Г.Тукая, Ф.Амирхана, Г.Ибрагимова, М.Гафури и некоторых других.

Особое место в этой плеяде занимает Гаяз Исхаки (1878–1954). После 1917 г. он стал открыто критиковать политику советского правительства по отношению к татарскому народу и оказался в лагере непримиримых врагов советской власти. Сейчас социалист-революционер Исхаки воспринимается татарами как верный сын своего народа, беззаветно преданный идее его освобождения и международного признания наравне с другими народами.

Гаяз Исхаки – признанный классик татарской литературы, выдающийся драматург, крупнейший национальный политический деятель и известный представитель татарской общественной мысли [10, 11, 16].

Среди наиболее значимых его работ, увидевших свет после эмиграции из России, называют историко-публицистичес-

кое произведение «Идель-Урал». Эта книга была издана в Берлине (1933), Париже (1933), Токио (1934), Варшаве (1938), Лондоне (1988). В России книгу не издавали и не читали.

В этой книге Гаяз Исхаки говорит о проблемах, которые возникли после Октябрьской революции, актуализирует идею Волжско-Уральского штата, впервые выдвинутую еще в 1918 г. Первая часть книги посвящена периоду с V в. до середины XVI в. и называется «История Поволжья и Урала», она посвящена истории болгарского и казанского ханства. Вторая часть «Поволжье и Урал под русским гнетом» посвящена периоду с 1552 г. – это период после взятия Казани Иваном Грозным. Автор пишет, как в сложившихся непростых условиях татары смогли сохранить свой язык, культуру, традиции.

Об этом говорят на уроках татарского языка и литературы и современные учителя Республики Татарстан.

Высокое общественное значение учителя определяет, по мнению Гаяза Исхаки, серьезные и высокие требования к нему. Одним из важнейших качеств, которым должен обладать учитель является убеждение.

«Учитель обязан воспитывать у своих воспитанников определенные взгляды, а это возможно лишь в том случае, если он имеет свое мировоззрение, т.е. свою точку зрения на те или иные события, факты. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением». Убеждения нельзя заменить ни инструкциями, ни контролем, никакими программно-методическими указаниями. Учитель, лишенный твердых убеждений, превращается в слепого исполнителя чужих инструкций. Это уже не учитель.

В обширном наследии Исхаки-педагога пьесы о судьбах учителей занимают особое место. Это и драма «Мугаллим», что буквально означает «Учитель» (1907) и дублирующая этот смысл понятия, но

уже на примере женской героини – драма «Мугаллима» – «Учительница» (1913). В них автор старается найти ответы на волнующие вопросы в области образования, в которых зафиксировался сам процесс идейных исканий писателя, двигавшегося по пути все более глубокого постижения своего времени и поставленной в его условия отдельной человеческой личности. Сопоставление данных пьес, разделенных перерывом в несколько лет, позволяет проследить известную эволюцию, которую прошел писатель, пронизательно отмечавший перемены, зреющие в обществе и в области образования. От постановки вопросов изменения содержания образования «Мугаллим» до всеобщих проблем в области подготовки будущих педагогов «Мугаллима» подняты в его творчестве. Время появления пьесы «Мугаллим» – 1907 г., отметим и то, что это был период, когда писатель успешно писал свои произведения по различной тематике. И в то же время в них ясно прослеживается его педагогическая позиция.

Главным героем данного произведения является молодой педагог Салих. Завершив свою учебу, он приезжает в село работать учителем, где знакомится с девушкой из зажиточной, но весьма далекой от света мысли и необразованной «мужицкой» семьи. Так он оказывается полностью погруженным в семейный быт. Начинается семейная жизнь героя, появляются дети. И автор показывает, как главный герой произведения погружается в круг житейских, повседневных забот, забывает о своем предназначении, о долге, о высшей идее, которой он был одержим в начале. Но вот в доме Салиха появляется друг его юности Фазыл, который вначале не узнал своего друга, который из передового учителя, наставника, педагога, полного идей и мыслей об образовании своего народа, превратился в «простого» человека. Поняв этот факт, Салих покидает свой дом, уходит в ночь, искать утраченный им идеал. Таков сюжет пьесы, в которой показан образ человека,

занятого поиском своего человеческого назначения.

Начиная с первых действий пьесы автор переносит нас в обстановку сельской школы, в помещении которой живет и работает молодой преподаватель. Он является выпускником медресе, преданной своей профессии, посредством которой мечтает принести пользу своему народу. Писатель в своем произведении показывает, как главный герой пьесы испытывает настоящий восторг, говоря о своем деле учителя, о приобщении подрастающего поколения к лучику знаний. Он стремится передать свои знания молодому поколению и тем самым хочет видеть свой народ образованным. И утверждение писателя звучат словами главного героя, молодого учителя: «Душа радуется, когда перешагиваешь через порог школы, не хочется покидать ее стены». Данное изречение актуально и сегодня и часто звучит из уст самих педагогов, вкладывающих всю свою «душу» в воспитание и обучение молодого поколения. Состояние радости, испытанное главным героем произведения, наверняка испытывал и сам Гаяз Исхаки, будучи преподавателем медресе в городе Оренбурге.

В наших условиях, чтобы испытывать радость, счастье от общения с детьми, педагог не должен думать о том, хватит ли ему денег на коммунальные платежи, успеет ли он, проверяя тетради и готовясь к урокам, подработать в лучшем случае репетитором, а в худшем уборщицей, дворником, продавцом на рынке, трактористом и т.д. Современные педагоги, к сожалению, вынуждены совмещать свою работу в детском саду или школе с работой уборщицы, дворника, а в сельской местности – тракториста или комбайнера. Простые вузовские преподаватели тоже не в состоянии прожить на одну зарплату. Конечно, педагоги этого стесняются, скрывают, но это реальность нашего времени.

Гаяз Исхаки был знаком с содержанием образования, с профессиональной де-

ятельностью учителя того времени, когда педагог был относительно обеспеченным человеком. Нередко встречался с учителями, делился своим опытом, пропагандировал передовые методы обучения. Главной задачей учителя он считал, воспитание в учащихся высокой нравственности, уважения к старшим, но при этом большое значение уделял семейному воспитанию, так как именно в семье закладываются основные принципы воспитания.

Высокий уровень образованности татар в прошлом был обусловлен прежде всего традициями семейного воспитания, где быть безграмотным считалось позором, а родители всегда выступали в роли педагогов – учили грамоте, чтению, письму и т.д. своих детей.

Причем когда дети выросли, родители расширяли сферу своего педагогического влияния и на другие семьи. Практически в каждой семье пожилой глава семьи становился муллой – учителем.

Пить спиртное, курить, заниматься азартными играми, говорить о ком-то плохо не укладывалось в сознание и содержание национальных традиций татар.

Традиционная педагогическая культура – это та сфера материальной и духовной жизни этноса, которая прямо и непосредственно связана с воспитанием подрастающего поколения. Она включает в себя совокупность идей и приемов по подготовке подрастающего поколения к жизни, традиции и обряды, регламентирующие его воспитание, правила кормления и рецепты детской пищи, предметы детского быта (колыбель, одежда, детские орудия труда, игрушки), детский фольклор, колыбельные и игровые песни, традиционные детские и молодежные праздники, различные формы народных состязаний, советы молодой матери и заветы предков потомкам, спортивные и иные состязания подростков, посвящение их в «возмужалость», трудовые обязанности детей.

Определение «традиционность» несколько сужает понятие педагогической

культуры. Она ограничивает педагогическую культуру, включающую, как известно, систему народного образования, состояние педагогической науки, уровень подготовки учителей, педагогическую просвещенность масс, а также индивидуальную педагогическую культуру граждан, отражающую конкретный уровень общественного прогресса, рамками отдельного этноса, народа.

Основой традиционной педагогической культуры является народная педагогика, которая рассматривается обычно как совокупность отобранных и проверенных практикой, передаваемых из поколения в поколение эмпирических знаний, нравственных и эстетических воззрений, идей, сведений, способов и средств для обучения и воспитания подрастающего поколения, приобщения его к условиям общественной жизни и производства.

В традиционной педагогической культуре отражена эволюция народных представлений о воспитании с древнейших времен и до настоящего времени. В ней фиксируется главным образом величайшие взлеты человеческого ума, идеи, достижения, уходящие корнями в седую патриархально-родовую древность. Вместе с тем эти представления неоднородны, в них сохранились предубеждения, предвзятость, предрассудки и суеверия в области воспитания. Указанная неоднородность объясняется историческими условиями жизни народов, неравномерностью их культурного развития.

Пережитки и предрассудки давних поколений сохраняют свое влияние и на современное общество. Порою они находят почву в наиболее отсталой части, а в редких случаях сохраняются в памяти культурных людей, в плане индивидуального поведения.

Другой классик татарской литературы Фатих Амирхан (1886–1926) как педагог-просветитель огромное значение придавал необходимости вести индивидуальную работу с воспитанниками, созданию благоприятных условий для проведения занятий.

Жизнь Ф. Амирхана была полна нравственных исканий, сомнений, разочарований. Писатель питал большие надежды на революционные преобразования в России.

По его мнению, учитель должен воспитывать в учениках, прежде всего, высокую нравственность, гуманность. Человек с раннего возраста должен усвоить основные понятия этики и морали, на которые он будет опираться на протяжении всей своей жизни [1, 2, 3, 4, 5].

В произведении «Молодые» перед нами предстает образ настоящего учителя, которым является учитель Закария. Данный образ не выдуман автором, дело в том, что, как пишет сам писатель в одной из своих статей в то время был человек, которого очень хорошо знал сам Фатих Амирхан, и который действительно работал учителем. Им был человек, которого звали Закария Бахтияров, который окончив медресе, затем и учительскую школу в течение десяти лет учительствовал в разных деревнях. Он был другом писателя, и Ф. Амирхан называет его «самым обаятельным», духовно богатым человеком, говоря о том, что он всегда напоминал ему русских идеалистов народнического типа.

Обратимся к произведению и увидим тот факт, что героем данного произведения выбран реальный прототип. Вот как герой пьесы рассказывает о себе: «Я два года учительствовал в Казанской губернии. Вначале учил детей – все шло хорошо. На втором году вечерами, собрав пожилых мужиков, вслух начал читать газеты. Ходил на их собрания, по мере возможности давал им полезные советы. Желавших учил русскому языку ...». Таким же человеком был и сам Закария Бахтияров. По мнению Фатиха Амирхана, в деятельности преподавателя самую большую роль должен играть метод преподавания. Выработке метода учитель должен посвящать большую часть времени, свободных от классных занятий; методика должна им изучаться и как особый предмет и как контроль его собственной преподавательской деятельности. Как бы ни были

несовершенны «учебные планы», какие бы недостатки не встречались в самих учебных программах преподавания, правильный и наилучший метод преподавания, выбранный самим учителем, все-таки дает самые лучшие результаты. Письменные работы, над которыми ученик проводит половину учебного времени, далеко не так полезны, как занятия с самим учителем.

Вопросы школьного дела, по мнению Фатиха Амирхана, должны решаться учителями, квалифицированными педагогами, глубоко разбирающимися в проблемах содержания, организации и методах воспитания и обучения. Борьба за светскую школу требует и подготовки учителей нового типа. В программной статье первого номера «Эль-ислах» он открыто заявляет, что старые учителя, ничего не дающие молодежи, должны уступить место новым учителям, преподавателям светских наук.

Фатих Амирхан подчеркивал, что каждый учитель является одновременно и общественным деятелем, активным участником общественно-политической жизни страны.

Образ учителя занимает почетное место и в его художественных произведениях. Наиболее развернутым является образ прогрессивно настроенного учителя Ахмета в драме «Молодежь» («Яшьлэр»).

Фатих Амирхан много сделал для расширения кругозора учителей своими общественно-политическими статьями и педагогическими выступлениями. Он приветствовал появление новых татарских педагогических журналов «Школа» («Мэк-тэп»), «Учитель» («Могаллим»), детского журнала «Светлый путь» («Ак юл»), журнала татарских женщин «Соембика».

Об учителях он писал так: «Звание мульты – самое почетное и высокое после профессора и его сподвижников. Понемногу я стал готовиться к этому званию, вырабатывая нужные манеры и поведение».

Таким образом, подготовке учителя и образовательному процессу уделялось

большое значение. Как подчеркивают педагоги-просветители Гаяз Исхаки и Фатих Амирхан, во все времена школа нуждалась в грамотных, профессионально подготовленных учителях. В связи с совершенствованием системы образования были изменены содержание и методика подготовки учителей.

Можно сделать вывод о том, что этническая педагогика, интернациональная в своей основе и общечеловеческая по своему значению, исследует и обобщает воспитательный опыт всех народов. Гуманистическое воспитание как высший этап развития всех исторических форм воспитания вбирает в себя положительные педагогические достижения всех народов и племен.

Как общенациональный идеал совершенного человека не мог быть создан одним человеком, будь он величайшим педагогом, так и общечеловеческий идеал не мог быть создан одним народом, в одной стране. Система воспитания не изобретается, а усваивается, ее вырабатывает все человечество и передает последующим поколениям. История педагогики показывает, что общечеловеческий идеал гармонически развитой личности создается только совместными усилиями всех народов.

Итак, традиционная педагогическая культура татар представляет собой сферу материальной и духовной жизни народа, связана прямо и непосредственно с воспитанием детей. Она осознается как совокупность идей и приемов по подготовке подрастающего поколения к жизни; как традиции, обычаи и обряды; детский фольклор, колыбельные и игровые песни; традиционные детские и молодежные праздники, различные формы народных состязаний, спортивные и иные состязания подростков; посвящение подростков в «возмужалость»; советы молодой матери, правила кормления, рецепты детской пищи, предметы детского обихода; заветы предков потомкам; трудовые обязанности детей.

Важнейшими факторами семейного воспитания у татар выступают: природа, труд, общение, быт, искусство, детская этническая среда, пример-идеал. Основными средствами воспитания в татарской семье являются праздники, обычаи, игры, мифы, сказки, пословицы, поговорки, обереги, песни, байты и др.

Литература

1. *Амирхан, Ф.* Милләт тәрәкһкый иттерү: (егерменче гасырның әүвәлге еллары): [хикәяләр] / Ф. Амирхан // Казан утлары. – 2000. – № 3. – Б. 131-136.
2. *Амирхан, Ф.* Шәфигулла агай: (хикәя) / Ф. Амирхан // Мирас. – 2001. – № 8. – Б. 104-114.
3. *Амирхан, Ф.* Фәтхулла хәзрәт: (фантастик повесть) / Ф. Амирхан // Мирас. – 2002. – № 7. – Б. 70-119.
4. *Амирхан, Ф.* Хәят: (повесть) / Ф. Амирхан // Мирас. – 2003. – № 3. – Б. 111-135.
5. *Амирхан, Ф.* Татар кызы: (хикәя) / Ф. Амирхан // Мирас. – 2003. – № 4. – Б. 76-80.
6. *Асмолов, А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М., 1980.
7. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М., 1986.
8. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
9. *Гайнанова, Л.* «Моголлимэ» драмасы / Л. Гайнанова // Мирас. – 1998. – № 1. – Б. 108.
10. *Исхаки, Г.* Зиндан. Избранные произведения / Г. Исхаки. – Казань, 1991. – 671 с.
11. *Исхакий, Г.* Мәктәп-мәдрәсәләр / Г. Исхакий // Тан йолдызы. – 1906. – 5 авг.
12. *Кон, И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984.
13. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.
14. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982.
15. *Психология развивающейся личности* / под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
16. *Ханбиков, Я.И.* Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1967. – 232 с. ■

УДК 371.11:[316.354:352]

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ И СИНЕРГЕТИКА

С.Н. Темрюкова

Аннотация

В статье рассматривается вопрос развития системы управления образованием в России в конце XX – начале XXI веков с точки зрения синергетической методологии.

Ключевые слова: система управления образованием, развитие системы управления образованием, синергетика, социосинергетика, паттерн, структура, регионализация, централизация, децентрализация, ценности.

Abstract

This article examines the development of education management system in Russia in the late twentieth and early twenty-first century from the point of view of synergetic methodology.

Index terms: education control system, development of education control system, synergy, socio-synergy, pattern, structure, regionalization, centralization, decentralization.

Глобальные изменения современности привели к кризису привычного понимания окружающей нас действительности. Динамичные, взаимозависимые процессы демонстрируют сложность мира

и его составляющих – социальных систем. Одной из таких систем является система управления образованием.

До недавнего времени согласно традиционному подходу управление слож-

ными системами считалось однозначным, линейным, предсказуемым следствием приложенных усилий. Неслучайно к 90-м годам XX столетия в России была построена централизованная система управления образованием.

Усилившаяся за последние десятилетия частота процессов, меняющих структуры и конфигурации системы управления образованием в России свидетельствует о нелинейности, неравновесности системы и о наличии отличных от традиционных представлений классической науки закономерностях развития системы управления образованием. Поэтому осмысление происходящих в системе управления образованием трансформаций требует иного подхода и является особенно актуальным в наше время, когда система управления образованием утратила свойства стабильности. Базовые модели, язык, понятия синергетики дают возможность выхода на необходимый уровень понимания особенностей развития социокультурных явлений.

Изучению сложных систем с управлением с точки зрения синергетики посвящено значительное количество научной и научно-популярной литературы. Так, с позиции синергетики в работах Г.Г.Малинецкого, А.П.Назаретяня, С.А.Махова, С.А. Посашкова, Ю.А.Повещенко, Ю.П.Попова, А.А. Самарского, И.В. Дергачевой и др. рассматриваются технические системы, биологические системы – в работах С.Т.Захидова, Н.А.Митина, С.А.Науменко и др., организационные системы – в работах С.П.Курдюмова, Е.Н.Князевой, Е.Д.Ушаковской, Е.С. Куркиной, Л.И.Бородкина, В.П.Турчина, П.К. Анохина и др.

Таковыми авторами, как С.Ю.Глазьев, Л.Г. Бадалян, В.Ф. Криворотов, В.М. Полтерович, А.Ю. Деревнина, Н.Э. Баннова, Т.Ю.Прокофьева и др., с точки зрения синергетики исследуются различные аспекты экономических систем. Синергетические методы постнеклассической науки используются для познания социальных систем (государство, общество, образование) в

работах Г.М.Моргунова, В.В.Васильковой, В.А.Ерофеевой, И.В.Ершовой-Бабенко, А.В.Зырянова и др.

Однако вопросу развития системы управления образованием в России в конце XX – начале XXI вв. с точки зрения синергетической методологии не уделялось достаточного внимания. Между тем обращение к проблеме развития системы управления образованием с точки зрения синергетики открывает широкие возможности для рассмотрения изменений в данной социальной системе с новых теоретико-методологических позиций.

Анализ литературы по синергетике показывает, что в синергетической парадигме можно выделить ряд направлений: теория диссипативных структур (Брюссельская школа И.Пригожина), теория хаоса или синергетика (Г.Хакен), концепция аутопойесиса (Ф.Матуран, У.Варел), теория катастроф (В.И.Арнольд, Т.Постон, И.Стюарт, Дж.Томпсон, Н. Н.Моисеев, Л. В.Лесков и др.), теория самоорганизации (Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов), социальная самоорганизация (социосинергетика – В.С.Капустин, М.С.Ельчанинов и др.), системный подход (А.А.Богданов, Л.фон Берталанфи, Ф.Капра и др.).

По нашему мнению, синтез некоторых теоретических концепций синергетики позволит выявить особенности развития системы, описать систему управления образованием, построенную на сегодняшний день, не упрощая ее сложности, что в свою очередь будет способствовать повышению качества управления образованием в России.

В конце XX столетия российский социум оказался в режиме бифуркации. В системе управления образованием, зависящей непосредственно от состояния социума и находящейся долгое время вдали от момента обострения, начались процессы рассинхронизации в различных фрагментах сложной структуры и ее распад. Создается ситуация хаоса. С точки зрения синергетики создание хаоса является необходимым условием

для выхода системы на одну из возможных структур дальнейшего развития и запуска процесса самоорганизации.

Здесь следует сделать некоторые уточнения. Дело в том, что в отличие от других систем система управления есть «материальное объединение элементов, осуществляющих нацеленную деятельность» [8]. То есть система управления создается для достижения определенной цели. Согласно синергетическим принципам выведение системы из состояния бифуркации возможно на основе построения новых базисных структур, ценностей и норм поведения [1, с.23], которые являются отражением нового видения социального мира.

Однако, по-нашему мнению, в выведении системы управления из состояния неустойчивости главную роль играют новые ценности и нормы поведения.

Согласно Ф.Капра, систему управления можно рассматривать в «едином изучении паттерна и структуры» [3, с.152], где «паттерн организации любой системы есть конфигурация функциональных взаимоотношений, которая обуславливает существенные характеристики между компонентами системы...» [3, с.153], а структура системы – это «физическое воплощение ее паттерна организации» [3, с.153].

Являясь проекцией человеческих устремлений, система ценностей есть главный фактор в определении нацеленности системы управления и определении конфигурации функциональных взаимоотношений между компонентами системы управления и соответственно построению ее структуры. Таким образом, выведение системы управления образованием из хаотичного состояния можно осуществить на основе новых ценностей и норм поведения, которые изменяют функциональные взаимоотношения и ведут к построению соответствующих структур.

Такая зависимость ярко прослеживается при обращении к проблеме развития системы управления образованием в России в конце XX – начале XXI вв., когда в ре-

зультате изменения видения образования как ценности происходит «регионализация системы управления образованием» [7, с.4]. Суть регионализации заключалась в изменении конфигурации функциональных взаимоотношений между федеральными и региональными органами управления образованием, а именно: в «разграничение компетенций и ответственности между федеральными органами и органами субъектов РФ» [5, с.9] в вопросах управления образованием, в передаче различных образовательных учреждений на уровне региона в собственность. Например, за период с 1993 по 1995 г. в собственность города Астрахани и Астраханской области были переданы некоторые общеобразовательные школы, вспомогательные школы-интернаты, детские дома [6, с.40–41, с.126–127].

По распоряжению Правительства Российской Федерации от 19 июля 2002 г. № 995-р с 2003 г. был запущен эксперимент по созданию образовательных округов в Самарской области. Целью данного проекта является модернизация региональных систем управления образованием на основе создания в субъектах Российской Федерации образовательных округов как части территории субъекта Российской Федерации, в границах которой местный орган государственной власти субъекта Российской Федерации в области управления образованием осуществляет свою компетенцию.

Постепенное расширение и изменение функций региональных органов управления образованием приводит к структурным преобразованиям системы управления: на региональном уровне создаются сначала Департамент образования (Постановлением Администрации Астраханской области от 15 октября 1991 г. № 29 «Об утверждении структуры областной Администрации»), а затем Министерство образования и науки (Постановление губернатора Астраханской области «О реорганизации органов исполнительной власти» от 4 февраля 2005 г. № 34).

Необходимо заметить, что после точки надлома процесса в системе управления путь ее дальнейшего развития определяется как целенаправленными, «неслучайными» толчками (реформами), так и флуктуациями – случайными толчками.

Периодически «встряивая» систему «неслучайные» толчки выводят систему управления на заданную траекторию развития.

Результатом множество таких толчков-реформ за период конца XX – начала XXI вв. в России стало построение на сегодняшний день децентрализованной системы управления образованием.

Несмотря на то что систему управления можно отнести к системе «без трения», которая отличается от динамических диссипативных систем с трением еще и постоянным пребыванием энергии, нельзя не учитывать возможность внезапного изменения целенаправленного направления течения процессов.

Согласно социальной синергетике, в системе управления образованием, как и в любой социальной системе, переплетаются «организационные и самоорганизационные начала» [4].

Обратимся сначала к организационной стороне системы управления образованием. Организационная деятельность есть деятельность целенаправленная, направления которой определяется ценностями. Следует сказать, что выделяют декларируемые и реальные ценности [9, с.33]. Критериями того, являются ли ценности декларируемыми или реальными, является то, насколько ценность реализуется в жизни [9, с.94]. Подчиненные состоянию окружающей среды декларируемые ценности отражают требования, предъявляемые окружающей средой, или точнее организационной стороной, к индивидууму [9, с.40]. Следовательно, цели организационной стороны – это декларируемые ценности.

Примеры из жизни социума подтверждают сказанное выше. При проведении ор-

ганизационной стороны политики, далекой от интересов большинства людей, люди начинают жить по своим законам, функционируя как самоорганизующаяся система и обеспечивая свои потребности различными способами.

Реальные же ценности, реализуемые в жизни, формируют цели самоорганизационной стороны системы управления.

Таким образом, организационная и самоорганизационная начала системы управления различаются целевыми установками. Однако данные цели являются взаимодействующими и для повышения уровня управления их необходимо признать.

Кроме того, самоорганизационная сторона и организационная сторона системы управления «не совпадают в своих основах, принципах, результатах» [4].

В основе социальной организации лежат «линеаризованная иерархичность управляемого пространства, стремление к равновесным состояниям, планируемость желаемых результатов и возможная обратимость управленческого решения» [4].

Основа социальной самоорганизации – это «неравновесность, нелинейность, необратимость, стохастичность» [4].

Для повышения качества управления организационной стороне необходимо признание не только того результата, который лежит в рамках его намерений, но и побочного результата. Кумулятивный эффект побочного результата может создать помеху в реализации последующего управленческого решения и привести к случаю-событию, способному перевести систему в новое, неожиданное для организационной стороны стабильное качество.

Однако организационная и самоорганизационная стороны системы управления выполняют хотя и противоположные, но взаимосвязанные роли в процессе развития системы.

Для учета случайных параметров, которые могут возникнуть в результате деятельности самоорганизационной стороны системы, управление образованием в Рос-

сии основывается на «государственно-общественном» [2, с.2] принципе.

Таким образом, обращение к вопросу развития системы управления образованием в России в конце XX – в начале XXI вв. с точки зрения синергетики позволяет по-новому посмотреть на происходящие в ней трансформационные процессы. Система управления образованием отличается наличием цели, которая меняется в зависимости от ценностей и норм поведения. Новые ценности и нормы поведения есть фактор, выводящий систему управления на новый уровень конфигурации функциональных взаимоотношений системы управления и к построению соответствующей этой конфигурации структуре. Для осуществления качественного и эффективного управления образованием необходимо учитывать наличие в системе управления как организационной, так и самоорганизационной сторон.

Литература

1. *Ельчанинов, М.С.* Российская трансформация с точки зрения социальной синергетики / М.С. Ельчанинов // Социологические исследования. – 2003. – № 8. – С. 21–30.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании»: с изм. и доп. на 2009 г. – М.: Эксмо, 2009. – 80 с.
3. *Капра, Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра; пер. с англ.; под ред. В.Г. Трилиса. – К.: София; М.: ИД «София», 2003. – 336 с.
4. *Капустин, В.С.* Глобализация и социосинергетика. Сайт С.П. Курдюмова «Синергетика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www/spkurdyumov.narod.ru/> (дата обращения 30.06.2011).
5. Общее среднее образование России: сб. нормат. документов 1992–1993 гг.: в 2 кн. / М-во образования Рос. Федерации – М.: Просвещение, 1993. – Кн. 1. – 286 с.
6. Сборник нормативных правовых актов Астраханской области с 1994 по 1997 г.. – Астрахань: ГУП «Издательско-полиграфический комплекс «Волга», 2003. – 168 с.
7. *Тарабановская, Е.А.* Становление системы государственного управления образованием в России: XIX – начало XX в. (На примере национального образования в Астраханской губернии): монография / Е.А. Тарабановская. – Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2009. – 176 с.
8. *Шабда, В.А.* Общая теория систем управления. Агентство научно-технической информации. Научно-техническая библиотека (Свид. ФС77-20137 от 23.11.2004 г.) SciTeclibrary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www/sciteclibrary.ru/> (дата обращения 13.03.2011).
9. *Эрштейн, Л.Б.* Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Л.Б. Эрштейн. – СПб., 2008. – 122 с. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.011.33

ПРОЦЕССЫ ОБНОВЛЕНИЯ ИНДИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛОНИАЛЬНЫЙ И ПОСТКОЛОНИАЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ

М.А. Мефодьева, Ф.Л. Ратнер

Аннотация

Статья посвящена процессам обновления системы образования в Индии в первой половине XX века. В ней рассматривается роль образования в развитии общества и необходимость включения национального компонента в содержание образования. Авторами представлены основные положения педагогических концепций Вивекананды и Шри Ауробинды.

Ключевые слова: образование, нравственные и духовные ценности, национальная культура и традиции, развитие личности.

Abstract

The article is devoted to the renovation processes in the system of education in India in the early 20th century. It considers the role of education in society development and the necessity of including national components in education content. The author presents Vivekananda's and Sri Aurobindo's main pedagogical points.

Index terms: education, moral and spiritual values, national culture and traditions, personality development.

Известно, что значительное время огромное воздействие на развитие индийского общества оказывали англичане. Хотя след этого влияния незначителен, но в контексте длительного развития Индии нельзя не наблюдать ряд последствий, которые нашли отражение в современном обществе Индии. Развивающиеся страны проходят через процесс трансформаций в социальной, экономической и культурной сфере под влиянием современной науки и технологии. Следовательно, есть тенденция к реорганизации устаревших социоэкономических институтов в контексте современных требований. Подобная тенденция наблюдалась и в Индии. В этой связи Д. Неру говорил: «Индия должна порвать со многим из ее прошлого и не допустить, чтобы оно доминировало над настоящим. Наши жизни загромождены сухостоем этого прошлого; все, что умерло и сыграло свою роль, должно уйти

со сцены. Но это не означает разрыва с тем в этом прошлом, что живет и способно дать жизнь новому, или забвения его. Мы никогда не забудем идеалы, которые двигали наш народ, мечты, которые индийский народ пронес сквозь века, мудрость древних, бурную энергию и любовь наших предков к жизни и природе, любознательность и смелость их ума, дерзание их мысли, их блистательные достижения в области литературы, искусства и культуры, их любовь к правде, красоте и свободе, основные ценности, установленные ими, понимание ими тайн жизни, их терпимость к чужим обычаям, их способность ассимилировать другие народы, заимствовать их культурные достижения и создавать разнообразную и смешанную культуру ...» [2, с.381].

Одной из основных и доминирующих характеристик индийской философии жизни, следовательно и образования, был всеобъемлющий дух высших ценностей

жизни, который был выше земного богатства. Эти духовные ценности доминировали на протяжении всей истории, даже в самые трудные времена. И они освещали жизнь и поступки людей на протяжении всех веков. Таким образом, можно утверждать, что современная доктрина индийского экономического процветания, социальной переориентации и культурного ренессанса была основана на принципах духовности [4].

Духовный аспект в образовании всегда воспринимали как неотъемлемую часть полноценного развития личности. Индийские мыслители отводили ему особое место. А.С. Альтекар подчеркивал: «Образование в Индии всегда воспринимали как источник озарения и силы, который преображает и облагораживает нашу природу с помощью прогрессивного и гармоничного развития физических, ментальных, интеллектуальных и духовных способностей» [3, с.3]. Эта духовная традиция отразилась в работах современных индийских философов образования, в их интегральном подходе, рационализме и гуманизме, многообразии в единстве и гармонии личности и общества.

Как считают многие ученые Индии, в настоящее время необходимо спасти человечество от полного разрушения. Но значительное количество накопленных с незапамятных времен знаний должны быть сохранены для дальнейшего процветания страны. Этого можно добиться, уверены ученые, только с помощью эффективно выстроенной системы образования, так как нельзя недооценивать его роль в благосостоянии общества.

В школах, институтах и университетах преподают много различных дисциплин, которые несут благо человечеству. Однако индийские идеологи полагают, что иногда они используются в несправедливых целях, нанося тем самым ущерб и страдания окружающим. Соответственно, чем больше знаний накапливается по этим дисциплинам, тем больше проблем нарастает. Поэтому цель образования состоит не только в обеспечении академической успеваемости, но

также и в развитии духовно-нравственных компонентов человеческой личности. Оно должно вести к расширению глобального мышления, эмоциональной стабильности и высоконравственному образу жизни, развивать в человеке такой взгляд и внутреннее отношение, которые привели бы к качественному изменению его поведения. Обучение не может быть простой передачей знания и информации, оно призвано быть процессом преображения, ведущим человека и общество к чистоте, покою и совершенству. Следовательно, самой важной целью образования является необходимость сделать человека «Человеком» в истинном смысле этого слова, что означает личность с высокими нравственными качествами. Подобную мысль высказывал русский философ, богослов и педагог В.В. Зеньковский: «...Необходимо, чтобы перед ребенком были открыты возможности разностороннего выражения его энергии и чтобы, таким образом, были открыты пути переработки его сил и созданы условия его духовного самоуправления...» [1, с.88].

Согласно индийским исследователям, характер человека определяется наличием таких ценностей, как истина, смирение, честность, прощение, сотрудничество, забота о других, сочувствие, сострадание и т.п. В действительности обучение ценностям – это «тренинг сознания». Именно поэтому эти ценности еще называются «божественными качествами», поскольку они не являются качествами материи. И отсюда становится в высшей степени важно понять, какова природа сознания и как оно действует. Именно здесь начинает играть свою роль духовность. Это понятие, которое близко каждому человеку. Это – определяющая богатство внутреннего мира человека, степень совершенства его внутреннего «я».

В настоящее время многие молодые люди, по мнению Н. Венкатаях (N.Venkataiah), открыто отрицают и оспаривают те ценностные положения, которые считались священными на протяжении веков и, как

следствие, возникает образование вакуума в жизни этих людей и неспособность разрешить жизненные ситуации, принять решение или сделать вывод [8]. Таким образом, отчуждение человека от национальных корней и традиций привело к кризису общественного сознания – росту преступности, распушенности нравов, насилию. Выход из данной ситуации и индийские, и российские идеологи видят в возврате к прежним системам ценностей – общечеловеческим (любовь, доброжелательность, сострадание, самоуважение, уважение к другим), нравственным (честность, справедливость, вежливость, терпение, воспитанность) и духовным (ненасилие, самоконтроль, благочестие, внутреннее спокойствие, самопожертвование, мудрость).

Индия – демократическая республика и провозглашает справедливость, свободу, равенство и международное сотрудничество. Образование играет значительную роль в национальном укреплении и объединении, а также в развитии общества, свободного от разделения на касты и вероучения. Поэтому дети должны быть воспитаны на философии жизни, которая даст им возможность усваивать истинный дух демократии, высказывая желание работать на процветание страны, считают индийские ученые [4].

Существенные изменения в индийской системе образования начали происходить после обретения Индией независимости в 1947 г. В этот период правительство приняло решение организовать ряд комитетов по вопросам воспитания и обучения на разных уровнях образования, т.е. на начальном, среднем и высшем. Например, комитет С.Радхакришнана, названный в честь его председателя, занимался проблемами высшей школы и рассматривал вопросы финансирования университетов и колледжей, повышения грантов и стипендий для студентов, занимался развитием их социальной и культурной жизни. Кроме того, остро стоял вопрос о том, на каком языке должно было проводиться обучение. Не последнее место в программе обучения

занимали вопросы ведения сельского хозяйства, так как Индия, главным образом, является аграрной страной, поэтому в обучение необходимо было ввести соответствующие предметы. В связи с этим почти в каждой школе и университете рекомендовалось организовывать фермы, где студенты могли бы получать практические умения и навыки. Очень важное место отводилось религиозному аспекту, который предусматривал изучение не отдельной религии, а основных положений, являющихся общими для всех мировых религий, а также было введено в курс обучения изучение жизнедеятельности таких религиозных деятелей, как Конфуций, Будда, Мухаммед, Иисус, Шанкар, Мадхава, Нанак и т.д.

Комитет, занимающийся вопросами средней школы, был организован в 1952 г. Здесь поднимались вопросы о языке обучения, количестве лет обучения, системе экзаменации. Религиозному и нравственному обучению, как и на высшем уровне, отводилось определенное место в программе обучения. Оно подразумевало изучение фундаментальных истин всех религий, их единство и обучение терпимости друг к другу. Кроме того, раз в две недели проводились дискуссии, касающиеся нравственных и духовных ценностей.

В самом плачевном состоянии находилась начальная школа, поэтому комитету, созданному в 1965 г., пришлось решать большое количество проблем. Во-первых, не во всех регионах Индии дети могли получить начальное образование, что касалось, главным образом, сельских районов. Во-вторых, недостаточное количество учебных пособий и книг также явилось одним из недостатков начальной школы. Следует отметить, что учителя начальной школы были недостаточно квалифицированы, поэтому для них организовывали дополнительное двухгодичное обучение.

Таким образом, правительство разработало программы по реорганизации образования, разбив их на пятилетки, цели и задачи которых состояли в том, чтобы

вывести образование на новую, более высокую ступень.

Концепция идеального образования подразумевает, что оно должно вести к росту и развитию личности. Таким образом, идеал образования – это реализация потенциала личности, т.е. личность – это цель, а общество – средство. Иными словами, наивысшая цель образования – это улучшение жизни человека, а социальное наследие служит средством достижения этой цели.

Понять философию жизни и образования индийского народа можно, обратившись к трудам выдающихся индийских философов, мыслителей и педагогов, которые, выдвинув свои концепции идеального образования, попытались воплотить их в жизнь на примере открытых ими школ и университетов.

Одним из таких представителей является Вивекананда (1863–1902). При жизни он стал живым воплощением надежд и чаяний многомиллионного народа, предметом национальной гордости своих соотечественников и их «путеводной звездой».

Философия образования Вивекананды строится на универсальных принципах морали и этики. Говоря о ценности образования, он утверждал, что оно должно фокусироваться на требованиях человеческого ума, так как оно служит средством для развития души. Он считал, что образование должно сосредоточиться на аспекте «обучения делать», а не на «обучении быть». На него произвели впечатления слова индийского философа Шри Шанкары о том, что только тогда знания хорошо усвоены и служат на благо человека, когда они готовы для передачи другим людям [6]. Вивекананда считал, что знания пребывают в самом человеке. Каждый человек находится в процессе совершенствования, а образование – это только средство к достижению цели. По этому поводу он писал так: «Каждый из нас растет и развивается согласно своей собственной природе; каждый со временем придет к пониманию правды, так

как все люди должны учить себя сами. Что можете сделать вы или я? Вы думаете, что можете научить даже ребенка? Нет! Ребенок учится сам. Ваша обязанность – дать дорогу возможностям и устранить трудности» [4, с.59].

Свами Вивекананда большое внимание уделял требованиям к учителю, к его образу жизни и характеру. Он подчеркивал, что только «тъяги» (тот, кто отказывается от своих личных желаний и посвящает свою жизнь служению другим) может быть хорошим учителем. Немаловажным являлось то, что учитель должен любить своих учеников, так как без любви он ничего не сможет им дать. Через много лет С. Радхакришнан повторит: «Любовь к ученикам – первое и существенно важное качество успешного учителя» [7, с.239].

Свами Вивекананда не ограничивался рассуждениями только о том, каким должен быть учитель, он также уделял внимание качествам, которые необходимо развивать учителю у своих учеников. Во-первых, его речь и мысли должны быть чисты. Он должен настойчиво и упорно добиваться знаний. Во-вторых, постоянно бороться со своей природой, и только тогда он сможет достичь и приобрести истинные знания.

Не менее важным Вивекананда считал становление характера ученика, на который мог повлиять только собственный пример и опыт учителя. Труд, по мнению ученого, и есть самый лучший учитель при формировании характера. Активность – это признак жизни, а бездействие – отсутствие жизнеспособности. Кроме упорного труда формирование характера требует таких качеств, как чистота, жажда знаний, упорство, вера, покорность, смирение, почитание старших. Только на примере учителя ученик может овладеть этими качествами: «Без веры, смирения, покорности, почитания в наших сердцах к учителю, нельзя говорить о каком-либо росте» [3, с.209].

Свами Вивекананда неоднократно отмечал, что корень всего зла в Индии – это бедность людей. Он был уверен, что обра-

зование – это «душевное» лекарство для улучшения условий жизни бедных. С помощью образования он пытался найти потерянную индивидуальность. Он сожалел, что ничего существенного не делалось для бедных людей, поэтому считал злободневной проблемой своего времени образование народных масс.

Подчеркивая важность и практическое значение светского образования, Вивекананда в то же время высказывал тревогу и озабоченность тем, что люди не знают причин своего бедственного положения; не знают, что их судьба находится в их собственных руках и, к сожалению, не знают, что им надо делать для того, чтобы коренным образом изменить условия своей жизни в лучшую сторону.

Вивекананда считал, что образование является важным средством преобразования страны. Он предлагал реорганизовать образование на национальной основе, т.е. система образования должна начинаться со знакомства ребенка с домом, в котором он живет, с обществом, в котором он вращается, и со страной, к которой он принадлежит. Именно такую систему образования, основанную на национальной культуре, традициях, философии, Свами Вивекананда считал приемлемой для индийского народа [4].

Другой, не менее выдающейся личностью начала XX в. является Ауробиндо Гхош (1873–1950). Он был не только философом и йогой, но также политическим лидером, реформатором и педагогом. Бесспорно, он являлся патриотом и всегда беспокоился о благе родины.

Национальное образование было одной из проблем, которой Ауробиндо уделял много внимания. Он испытывал отвращение к той системе образования, которую насаждала в школах, колледжах и университетах британская система, и с которой он хорошо был знаком, будучи профессором колледжа в г. Бароде. Он понимал, что она ведет к притуплению, обеднению и закреплению живого, яркого и гибкого от природы ин-

дийского ума, навязывая ему вредные интеллектуальные склонности и нанося вред своим ограниченным и механистическим подходом его оригинальности и продуктивности. По своим задачам, духу и методам эта система была глубоко чужда Индии и преследовала одну-единственную цель – воспитание прослойки «белых воротничков» для дальнейшей работы во второстепенных службах правительства Индии.

Свою философию образования Шри Ауробиндо выстроил на трех фундаментальных принципах. Первый принцип, лежащий в основе истинного обучения, гласит, что ничему нельзя научить. Учитель не инструктор и не надсмотрщик, он помощник и наставник. Он должен предлагать, а не навязывать, так как фактически преподаватель не тренирует ум ученика, а показывает, как совершенствовать это орудие познания, помогает и ободряет своего воспитанника в процессе обучения. По мнению Ауробиндо, задача учителя показать, как обрести знание, поскольку он не извлекает знание, таящееся внутри, а показывает, где оно сокрыто и как вызвать его наружу. Второй принцип заключается в том, что образовательный процесс следует соотносить с возможностями и способностями человека. Самая страшная ошибка, по его мнению, это когда родители заранее определяют направления развития своего ребенка, акцентируя внимание на определенных способностях, качествах, идеях, достоинствах или подготовке его к выбранному для него жизненному пути. Третий принцип образования сводится к продвижению от частного к общему, от того, что есть, к тому, что должно быть. Почти всегда, считал ученый, в основе человеческой природы, помимо опыта прошлых жизней, лежит его наследственность, его страна, почва, на которой он вырос, воздух, которым он дышит, зрительные образы, звуки и обычаи, к которым он привык. Все это формирует человека исподволь и оказывает на него большое влияние, и именно это должно лежать в основе образования.

Не менее важным аспектом формирования личности, по Ауробиндо, является развитие нравственной составляющей, а именно осуществление нравственного воспитания. Он отмечал, что первое правило воспитания морали – это советовать и предлагать, а не требовать или навязывать. Лучший же метод – это личный пример, каждодневное общение и подбор книг для ежедневного чтения. Учеников эти книги должны знакомить с примерами из прошлого, но не в форме моральных наставлений, а в виде образцов устремления человеческого духа. Правильно подобранный круг чтения есть своего рода компания, которая не может не дать хорошего результата в воспитании. Если же образ жизни учителя при этом является образцом того великого и возвышенного, что он предлагает своим ученикам, то наилучший результат неизбежен [8].

Образовательная доктрина Шри Ауробиндо тесно связана с футуристическим видением человеческой судьбы, которая отражается в следующем утверждении: «Они должны быть детьми в прошлом, собственниками в настоящем и создателями в будущем. Прошлое – это наш фундамент, настоящее – материал, будущее – цель» [5, с.176–177].

Таким образом, индийские идеологи высказывали мнение о том, чтобы вернуться к исконным педагогическим традициям, что предусматривало передачу ценностей индийской цивилизации, которые передавались из поколения в поколение, т.е. национальный компонент в содержании образования предполагал постижение современной действительности на основе национального менталитета, сформированного на многовековых, культурных традициях.

Идеи, высказанные Вивеканандой, Шри Ауробиндо, М.Ганди и др., нашли

свое отражение и продолжение в трудах таких ученых и деятелей образования, как С.Радхакришнан, Дж.П.Найк, Р.П.Сингх, Д.С.Котхари и др., которые внесли свой неосценимый вклад в развитие педагогической мысли Индии. Они заключаются в том, что система образования, сложившаяся в колониальный период, должна быть заменена национальной, отвечающей потребностям личности и общества демократической Индии. То есть она должна способствовать консолидации общества, интегрировать личность в систему национальной культуры и приобщать к достижениям мировой цивилизации, вооружать учащихся современными способами познания и формировать у населения научное мировоззрение и воспитывать молодежь в духе общечеловеческих нравственных ценностей.

Литература

1. Корзинкин, А.А. Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Корзинкин. – Курск, 1999. – 190 с.
2. Неру, Дж. Открытие Индии / Дж. Неру; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – Кн. 2. – 507 с.
3. Chandra, S.S. Principles of education / S.S. Chandra, R.K.Sharma. – New Delhi, 2004. – 246 p.
4. Chaube, S.P. Recent philosophies of education in India / S.P. Chaube. – New Delhi, 2005. – 288 p.
5. Dhawan, M.L. Philosophy of education / M.L. Dhawan. – New Delhi, 2005. – 290 p.
6. Gupta, N.L. Swami Vivekananda / N.L. Gupta. – New Delhi, 2003. – 204 p.
7. Kumar, K. Political agenda of education / K.Kumar. – New Delhi, 2005. – 223 p.
8. Sharma, R.N. Sri Aurobindo's philosophy of social development / R.N.Sharma. – New Delhi, 1991. – 227 p.
9. Venkataiah, N. Value education / N. Venkataiah. – New Delhi, 2007. – 256 p. ■

УДК 371

ОПЫТ НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГРАЖДАНСКОЙ И ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ США

О.Ю. Макарова

Аннотация

Статья затрагивает проблемы воспитания в современном обществе на примере образовательной системы США. Анализируется положительный опыт американской гражданской системы образования, выделяются морально-нравственные категории. Рассмотрен опыт воспитания офицерских кадров. Отмечена роль религиозного компонента в гражданской и военной образовательной сфере.

Ключевые слова: моральные ценности, образовательные программы, нравственное воспитание, гражданская религия, религиозный компонент образовательного процесса, подготовка офицерских кадров, институт капелланов.

Abstract

The article deals with the problem of education in modern society, using the U.S. educational system as an example. By analyzing the positive experience of American educational system, its moral categories can be revealed. The article also looks at the experience of officers' education at military academies, and at the role of religious component in the civil and military education.

Index terms: moral values, educational programs, moral education, civic religion, the religious component of the educational process, preparation officers, the institute of chaplains.

Изменения, происходящие в современном обществе, меняющаяся социально-экономическая ситуация в мире обуславливают качественные изменения воспитательной системы.

Тем не менее такие понятия, как гражданственность, нравственность, моральные ценности остаются базовыми инвариантами в любую эпоху, в любом обществе. Воспитывать эти ценности в новых поколениях всегда остается насущной задачей педагогов и школ.

Российское общество в достаточной степени отличается от американского, образовательные программы в котором главным образом нацелены на то, чтобы подчеркнуть личную роль граждан в их влиянии на окружающий мир.

По мнению ряда исследователей, американская школа в большей степени ориентирована на образование, в то время как воспитанию уделяется гораздо меньше внимания. Однако процессы последнего десятилетия опровергают это мнение, выявляя возрастающий интерес американ-

ского правительства и общественности к данной теме [1].

Так, в 2001 г. в Соединенных Штатах Америки был принят закон (the Student Citizen Act of 2001), который не просто диктует широкое развитие нравственного воспитания, но и рекомендует, что конкретно следует воспитывать в современной учащейся молодежи. Предложенный список состоит из 8 основных качеств. Среди них: смелость, способность принимать правильные решения, честность, доброта, настойчивость, уважение, ответственность, самодисциплина.

Смелость – способность быть верным своей совести и противостоять толпе, решимость в отстаивании своей точки зрения. Мы можем обладать положительными качествами и хорошими намерениями, но это не принесет пользы, если мы боимся действовать, проявлять себя, если нас останавливают трудности или страх перед неудачей. Даже при хорошей академической подготовке у нас не уделяется должного внимания обучению действовать: отстаивать

вать свои права, проводить собрания по насущным вопросам или просто активно и грамотно выразить свой протест по определенной социальной проблеме. Мы боимся проявить свою индивидуальность, выделиться из толпы, быть «не как все» и такая смелость – это та черта, которую необходимо прививать молодежи.

Способность принимать правильные решения – умение определять достойные цели и приоритеты, задумываться над последствиями своих действий и принимать решения, основываясь на благоразумии и здравом смысле.

Честность – следует воспитывать внутреннюю силу быть правдивым, надежным, честным во всех отношениях. Нужно обучать действовать справедливо и с честью.

Доброта – проявления таких черт, как внимательность к другим, вежливость, готовность помочь, понимание и забота, сочувствие, дружба, щедрость, в конечном итоге обращение с окружающими таким образом, как люди хотели бы, чтобы обращались с ними.

Настойчивость – способность преодолевать трудности, не опускать руки, доводить до конца свои положительные начинания.

Уважение – проявление уважительного отношения к руководству, к другим людям, к себе, к собственности, к своей стране.

Ответственность – надежность в выполнении обязательств, умение сдерживать обещания, отвечать за свои слова и поступки, быть активным участником в жизни своего сообщества. Отечественной школе во многом недостает практики воспитания именно ответственных, равнодушных граждан, которые бы имели привычку видеть и адекватно реагировать на проблемы своей местности – от маленьких до больших. Молодому человеку необходимо чаще задумываться о собственной роли в изменении окружающей обстановки, не воспринимать свой мир как данность, которую формирует кто-то другой. Формировать привычку видеть и действовать – это то,

что должно делать современное гражданское воспитание.

Самодисциплина – способность усердно работать, стремиться к достижению цели, воспитывать в себе силу воли, совершенствоваться и не проявлять недостойного поведения. Это способность контролировать свои слова, импульсы и поступки, воздерживаться от вредных привычек и проявлять себя наилучшим образом в любой ситуации.

Для успешной реализации нравственного воспитания исследователи рекомендуют учитывать следующие критерии:

- разработка стратегии нравственного воспитания;
- участие общественности в воспитательном процессе;
- четкость в определении целевых качеств;
- взаимосвязь с учебным материалом;
- обучение на примере и опыте;
- оценка предпринимаемых шагов;
- подготовка и совершенствование кадров;
- активная деятельность учащихся;
- поддержка программы (финансирование, помощь координаторам, обучение, система контактов между преподавателями) [7].

Другим направлением воспитательной работы в учебных заведениях США является патриотическое воспитание, имеющее ярко выраженную религиозную направленность.

Место религиозного компонента в образовательном и воспитательном процессе в США на всех уровнях – проблема давняя и многосоставная. Вектор ее решения сводится к тому, что в светских образовательных системах этот компонент вытесняется законодательно. При этом к однозначным и необратимым решениям дело не сводится, а компромиссы достигаются непросто, что можно видеть из опыта решения указанной проблемы в США с учетом особого статуса, который там придается такому

политико-идеологическому феномену, как гражданская религия.

Следы подобной религии отыскиваются во все эпохи, сам же термин «гражданская религия» был введен Ж.-Ж.Руссо в конце XVIII столетия.

В США она зародилась со времен освоения колоний и приобрела достаточно четкие формы с достижением их независимости. Надо сказать, что в Российской империи с такой религией по многим параметрам совпадала идеологема «православие, самодержавие и народность», а также более понятный народу ее вариант «за веру, царя и отечество» [1].

Американский культуролог Р.Беллах [6] говорил об особом Боге – верховном существе, чьей основной миссией являлось покровительство «избранному народу», т.е. гражданам США. Убежденность в подобной «избранности» прививается американцам, а также прибывающим иммигрантам с самых ранних лет их жизни.

С полученным в публичных школах багажом гражданско-религиозных представлений американцы приходят в высшие учебные заведения, где студентам по первому впечатлению религиозный элемент глубоко безразличен: они ведь платят за получение научных знаний, чаще всего индивидуально. Однако всей системе вузов при президенте Р.Рейгане предписывалось выделять немалые средства из государственного бюджета на оборудование модельных помещений, обходя первую поправку к Конституции США, в соответствии с которой церковь отделена от государства. Верующие многих конфессий могут уединяться в комнатах для молитв, поочередно сменяя другу друга. Таких студентов много – помещений мало, но в них, помимо конфессионального господства, отыскивается всегда Бог, покровительствующий США. В обязательной присяге есть слова о «нации под Богом».

Что касается современных университетов, то обучение в них ориентировано на рациональность и прививает ценности

релятивизма и ценности демократического идеализма, а также гражданско-религиозный пафос в его либеральном оформлении.

Убежденность в покровительстве Бога над народом США, «вера в Америку» в течение всей истории страны надстраивается над любой разновидностью христианства или иной религии; более того, данная «вера» может быть присуща и гражданам страны, индифферентно и даже враждебно относящимся к традиционным вероисповеданиям. Эта вера и является своеобразным политико-идеологическим ядром патриотического воспитания в системе образования США [5].

Можно выделить и специфическое культовое оформление гражданской религии, которое включает религиозную символику, ряд гимнов и церемоний; ее элементы наличествуют во многих общегражданских действиях, а также при обосновании общественных акций. Ряд фактов, начиная от обязательных обращений всех президентов США к Богу – покровителю страны и заканчивая лозунгами религиозного содержания на долларовых банкнотах («В Боге мы верны»), указывает на наличие данного культа.

Вследствие этого можно утверждать, что убежденность в богоизбранности, навязываемая американцам с детских лет и особо укрепляемая в публичных школах, осуществляет в первую очередь функции политической идеологии, эксплуатируя для этой цели приверженность американцев к религии. Гражданская религия представляет общество США на всех стадиях его развития как уникальную, не раздраемую социальными противоречиями «неделимую нацию под Богом», граждане которой едины, по крайней мере, в своем поклонении покровительствующей стране высшей силе.

Не вызывает сомнения, что одной важнейших воспитательных (идеологических) ценностей является ценность принадлежности к своему этносу и стране. По сути,

речь идет о проблеме соотношения общечеловеческих и национальных ценностей. Общечеловеческие ценности – прекрасный, возвышенный идеал. Но как всякий идеал в полной мере он не достижим, необходим, скорее, как некий ориентир. Однако мера приближения к этому идеалу зависит от взятой точки отсчета, а для нас это – ценности ближайшего окружения индивида, и уже затем – ценности постепенно расширяющегося круга – местные ценности, ценности родины, культурного ареала, общечеловеческие ценности. То есть понимание своей этнической и национальной принадлежности «...начинается с ближайшего окружения и лишь затем расширяется до общечеловеческого, но никогда не сводится к нему» [2].

Резюмируя сказанное, отметим, что отечественной системе образования и воспитания сегодня насущно необходимо отнюдь не подражание или слепое копирование и не полное отрицание, а глубокое изучение, сравнительный анализ различных подходов в организации обучения и воспитания молодого поколения в учебных заведениях зарубежных государств [4]. Опыт Гарвардского и Калифорнийского университетов США, Оксфордского и Кембриджского университетов Англии, вся система подготовки будущих ученых и специалистов заслуживает огромного внимания. Анализ функционирования систем воспитания в средних и высших учебных заведениях ведущих зарубежных стран позволяет выявить основные тенденции их развития, сравнить с отечественными воспитательными системами, определить направления их совершенствования; перспективы обновления и становления общественной жизни.

Весьма показательной в связи с вышеприведенными положениями является система воспитания в американских военных учебных заведениях.

Соединенные Штаты Америки – это страна, на территории которой население более 200 лет не знало войны. Правительство США важнейшей задачей ставит патрио-

тическое воспитание, культ национально-государственного самосознания, гордости за страну, за принадлежность к ВС США – «оплоту демократии во всем мире» (на самом деле – это открытый гегемонистский курс в сфере внешней политики, открытое применение Вооруженных сил в зонах «жизненных интересов США»).

Подготовка офицерских кадров в Вооруженных силах США, имеет свою специфическую историю, свои истоки и традиции. В самой системе подготовки офицеров выделяют две подсистемы: система обучения и система воспитания, которые взаимосвязаны и нацелены на реализацию основной цели – подготовку офицера-профессионала.

В отличие от российской армии в американских вооруженных силах у командиров нет «заместительного корпуса» по работе с личным составом. Более того, в их структуре традиционно отсутствует единый орган, отвечающий за воспитание военнослужащих. Эта прерогатива полностью принадлежит командиру. В своей повседневной деятельности он обязан организовывать и проводить работу по выработке у подчиненных следующих качеств: «Ответственности как гражданина США, личной преданности и решимости сражаться за американские ценности и идеалы, верности воинскому долгу, пониманию каждым военнослужащим принципов американской демократии и свободы, сущности военной политики государства, роли и предназначения вооруженных сил как защитника американского образа жизни, а также свободы и демократии в странах свободного мира» [5].

Командир самостоятельно осуществляет контроль за качеством воспитательной работы с личным составом. Этому командиру учат в военных колледжах и академиях, в процессе его практической работы в войсках. Поэтому в стиле его деятельности, как правило, отсутствует пренебрежение «службами человека» при принятии управленческих решений. Более того, как

свидетельствует практика, командир, не умеющий эффективно их использовать, практически не может рассчитывать на дальнейшее продвижение по службе.

В повседневной воспитательной деятельности командира все возрастающее внимание уделяется предотвращению среди подчиненных алкоголизма, наркомании, самоубийств, неуставных взаимоотношений.

Как помощнику командира особая роль в нравственном воспитании личного состава принадлежит военному священнику – капеллану. Для капеллана открыты все стороны жизнедеятельности военнослужащего: от быта до выполнения боевой задачи.

Анализ показывает, что в уставах американских вооруженных сил отсутствует четкое определение обязанностей капеллана. Причиной этого является сам характер его работы, при необходимости регламентации которой возникли бы препятствия, мешающие исполнению его прямых обязанностей. По мнению военных теоретиков США, в обязанности капеллана входит «все и вся», т.е. он выполняет свои задачи во всех сферах жизнедеятельности воинского коллектива. В эти задачи входит оказание помощи военнослужащим в удовлетворе-

нии их духовных потребностей; проведение регулярных богослужений; поддержание сплоченности и морального духа среди личного состава; разрешение конфликтных ситуаций; информирование командира о настроениях его подчиненных; предотвращение самоубийств; профилактика алкоголизма и наркомании; посещение больных и раненых; забота о семьях военнослужащих и т.п. [8].

Анализ различных источников свидетельствует, что в функционировании систем воспитания в военных учебных заведениях американской армии проявляются тенденции к усилению организационного развития системы воспитания в целом и каждого структурного элемента в частности. Особенно важна подготовка необходимого числа строго отобранных, умелых, решительных и творчески мыслящих офицеров для высоких командных должностей военного времени. Они должны хорошо разбираться в вопросах международной обстановки общественных отношений, деятельности правительства, управления личным составом, коммуникативных проблем и т.п. Следует обращать особое внимание на развитие у офицеров таких качеств, как инициатива, находчивость, творчество, ре-

Таблица 1

Основные ценности как цели воспитания офицеров в военных вузах США

Группы ценностей				
Личностные ценности	Социальные ценности	Экономические ценности	Политические ценности	Религиозные ценности
Лояльность. Ответственность. Моральное мужество. Самоутверждение. Успех. Престиж	Социальная ответственность. Межличностные отношения. Социальное сознание. «Свобода». «Гордость за нашу страну»	Деньги. Частная собственность. Гордость владения личным имуществом и заработками. Возможность приобретения разнообразных предметов потребления	Лояльность к государству и его правящим органам. Забота о «национальном благоденствии». Забота о «демократии». Приверженность «американскому пути». Гражданская ответственность	Степень веры в верховное бытие или другую силу. Заповеди, ценности, содержащиеся в Библии

шительность, конструктивность мышления, способность оценивать тенденции будущей войны и умение приспосабливаться к ним

При рассмотрении проблем воспитания американских офицеров перед военными педагогами и социологами в настоящее время встал вопрос о том, какие нравственные и патриотические ценности должны быть приняты на вооружение военнослужащими США. Ценности являются ядром человека, его характером. Они могут прямо или косвенно влиять на взгляды или убеждения личности. Дополнительно ценности определяются как цели воспитания, достижение которых начинается с момента рождения человека [5]. Эти ценности классифицируются по пяти группам (табл. 1).

Даже небольшой обзор опыта западных коллег в вопросах воспитания и его месте в образовательной системе как гражданской, так и военной говорит о сложности обсуждаемой проблемы. Важно не останавливаться на традиционном преподавании и не воспитывать только законопослушных граждан. А это означает, что необходимо сделать центральной темой учебной жизни полноценное гражданское образование и

воспитание нравственного и патриотического начала.

Литература

1. *Задорожнюк, И.И.* Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США / И.И. Задорожнюк. – URL: <http://www.tmntpk.ucoz.ru>
2. *Никандров, Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
3. *Савельева, О.Е.* Современные подходы к нравственному воспитанию в школах США / О.Е. Савельева. – URL: <http://www.tmntpk.ucoz.ru>
4. Сборник оригинальных и передовых статей. – СПб., 1881. – С. 1.
5. Система воспитания ВС США: современные тенденции ее развития // Информационно-педагогический сборник. – М.: ВЦСПЛИ, 1993. – № 4 (7). – С. 88–96.
6. *Bellah, R.* Civil Religion in America / R. Bellah // Daedalus. – 1967. – № 1.
7. Character Education – ERIC Resources. – URL: http://www.indiana.edu/~eric_rec/ieo/bibs/characte.html
8. *Masland, J.W.* Radway and Scholars / J.W. Masland. – P. 138. ■

УДК 371.45

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ

Д.М. Халиуллина

Аннотация

В данной статье рассматриваются предпосылки развития альтернативных дидактических систем за рубежом, вопросы ключевых идей содержания образовательного процесса. Статья раскрывает сущность альтернативной дидактической системы, ее характеристику, связанную со взаимодействием педагога и учащихся; свободным выбором ребенком объектов познания; постановкой образовательных целей и задач; свободной деятельностью ребенка, отвечающей его интересам и потребностям.

Ключевые слова: альтернативная дидактическая система, педагогический процесс, свобода выбора, сотрудничество педагога и учащихся, педагогическая поддержка.

Abstract

This article considers the prerequisites for development of alternative didactic systems outside Russia in the sphere of educational practice, such as alternative approaches to education of young schoolchildren in the spirit of their freedom of studies. The article describes how pedagogical process can be practically organized at school from the point of view of cooperative relationship between a teacher and a child. The author suggests that any attempts in introducing the youth to studies may be productive only if they will be based on humanity and belief into creative potential of children.

Index terms: alternative education, freedom of studies, cooperation, pedagogical process, humanity.

В последние годы во многих странах мира наблюдается интенсивный интерес к нетрадиционным, альтернативным формам образования. Общей тенденцией инноваций, способствующих поиску новых педагогических парадигм, является актуализация идей гуманизма, связанных, прежде всего, с приоритетностью развития личности ребенка и творческого сотрудничества педагога и учащихся как равноправных субъектов. Как показывает педагогическая действительность, именно с реализацией альтернативного образования укрепляются новые смыслы и ценности педагогической культуры – культура взаимопонимания, диалога, творческого сотрудничества, педагогической поддержки саморазвития и самоорганизации подрастающей личности. Сегодня в мире идеи, подходы и методы так называемого альтернативного образования во многом стали уже частью нормы в практике школы.

Из философии образования известно, что альтернативное образование как парадигма гуманистической педагогики, в кото-

рой отражаются многие черты и тенденции всемирного историко-педагогического процесса, является по преимуществу продуктом западной цивилизации. Теоретически оформившись в конце XIX – первой половины XX в., альтернативное образование сегодня воплощается на практике тех концепций гуманизации образования, которые вырабатывались на протяжении всей предшествующей истории. Именно в этот период создаются такие типы школ, которые отвечали требованиям, предъявляемым гуманистической педагогикой и предполагаемым не только обучение, но и воспитание и развитие учащихся как в физическом, так и нравственном отношении.

Рассматривая альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике, отметим, что семантически слово «альтернативный» означает собой нечто, содержащее одну из двух, исключаящих друг друга возможностей [3, 4]. Употребляя данный термин в педагогическом контексте, мы имеем в виду, прежде всего, определенную направленность действий (теоретических,

практических), которые описываются в педагогике. Так, с самого начала своего возникновения к альтернативным относили те школы, которые обеспечивали образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися в традиционной школе. При этом учитывая главный лейтмотив, заложенный в альтернативе – необходимость выбора (т.е. потребность решиться на что-то одно из двух), можно увидеть, что в процессе выбора и принятия решения уже заложен глубокий гуманистический смысл, поскольку основополагающим здесь является свободный нравственный выбор, который собственно и составляет сердцевину гуманистической деятельности.

Следует отметить, что развитие альтернативного образования в контексте гуманистической педагогики охватывает длительный период и продолжается до сих пор. Это связано с такими явлениями, как социокультурная ситуация в каждой стране, ее проблемы, потребности и возможности; уровень развития педагогической науки, характер образовательной практики, а также развитие традиций, связанных с практическим воплощением в различных сферах общественной жизни свободы каждого отдельного человека, его самостоятельности и автономности как личности.

Альтернативные подходы в образовании, как известно, существуют уже более 500 лет и возникли они еще в эпоху Возрождения. Так, одна из первых альтернативных школ – «Дом радости» – была создана итальянцем В. да Фельтре, который внедрял радикальные перемены в методы обучения, исходя из специфики детства и индивидуальных особенностей детей и опираясь на их активность и самостоятельность. Развитие альтернативного образования мы также связываем с именем Я.А.Коменского, который реализовал идеи реформирования обучения и воспитания детей в своей пансофической школе в Венгрии. Особый вклад в развитие альтернативного образования внес выдающийся швейцарский пе-

дагог И.Г.Песталоцци, открывший уникальные для своего времени образовательные учреждения – Бургдорфский и Ивердонский институты, в которых проповедовалась идея об обеспечении саморазвития каждого ребенка. В США первые альтернативные учебные заведения возникли еще в эпоху прибытия туда первых переселенцев [5]. Этот период можно назвать своеобразным подготовительным этапом, обеспечившим интенсивное развитие в конце XIX – начале XX вв. альтернативного школьного движения. Первое, что предпринималось, это отход от традиционной образовательной практики, освобождение от авторитарных методов образования; что в дальнейшем явилось объективной предпосылкой гуманистической традиции западноевропейского образования, чье содержательное обновление и привело, по сути, к возникновению на рубеже XIX–XX вв. альтернативных подходов в педагогике.

Это обновление заключается, прежде всего, в многообразии педагогических трактовок и идей альтернативного образования, которые обусловлены такими причинами, как стремительный рост значимости интеллектуального образования, приведшего к расширению и углублению научных представлений о человеке и личностная характеристика педагогов-энтузиастов, их самобытность и стремление к новаторству. Все это в каждом случае формировало неповторимый авторский подход к организации учебно-воспитательного процесса в создаваемых образовательных пространствах.

Рассмотрим некоторые педагогические течения, которые стояли у истоков развития альтернативных дидактических систем.

Важный вклад в развитие альтернативного образования внесла «педагогика личности», представителями которого являются Э.Вебер, Ф.Гансберг, Э.Линде, Г.Шаррельман. «Педагогика личности», в отличие от других течений, на первый план выдвигает личность воспитателя, в арсенале которого, прежде всего, интуи-

ция импровизация и собственно педагогический талант, а не знание как таковое. Как считают сторонники этой теории, любой педагогический метод псевдонаучен, а высшее искусство педагога состоит в том, чтобы, не обременяя себя никакими системами, следовать лишь указаниям своего педагогического такта, педагогического чутья; они-то и подсказывают учителю, как ему поступать в том или ином случае, как заинтересовать своих учеников и как лучше сформировать необходимые знания и навыки. Отсюда преподавание должно носить творческий характер, в основе которого лежит личность учителя и в свободе которого заключается будущий залог его успехов.

Конечной целью школы представители «педагогики личности» считают образование свободной, гармонически развитой человеческой личности; для чего необходимо решить следующие основные задачи: 1) осознание ценности человеческой жизни; 2) понимание сути собственной жизни; 3) осознание явлений общественной жизни; 4) понимание исторического развития; 5) способность воспринимать идеалы других людей; 6) способность к быстрым и разумным действиям.

Значимой концептуальной альтернативной дидактической теорией в зарубежной педагогике можно назвать теорию художественного воспитания, характерным для которой является принцип установки на художественно-творческие проявления личности ребенка. К наиболее ярким сторонникам художественного воспитания относятся К.Ланге, А.Лихтварк и Э.Зальвюрк, которые во главу угла ставили не подготовку деятелей искусства или художественных критиков, а, прежде всего, создание условий для развития у ребенка чувства прекрасного и понимания красоты. Иначе говоря, в основу воспитания они закладывали искусство, направляя, тем самым, художественное воспитание на формирование личности, физическое и духовное развитие ребенка, возвышение его чувственной сферы, вос-

питание воли и характера, формирование высоких духовных интересов, развитие детской фантазии и воображения.

Интересные альтернативные дидактические идеи внесли приверженцы трудовой школы (Г.Гаудиг, Л.Гурлитт, Г. Кершенштейнер, В.А.Лай, Э.Линде и др.), которые соединили задачи трудовой школы с художественным воспитанием, придавая большое значение самостоятельности детей. Часто выражение «трудовая школа» заменяют понятиями «творческая работа» или «творческое преподавание». Это связано с тем, что представители трудовой школы учитывают педоцентристское требование ориентироваться на склонности и особенности каждого ребенка, в связи с чем большое внимание они уделяли активным опытно-экспериментальным методам. Поэтому целью образования, исходя из основной концептуальной идеи трудовой школы, является развитие самостоятельно мыслящих личностей, а важнейшим дидактическим принципом считается принцип самостоятельности, на основе которого осуществляется не просто работа рук, но вообще творчество, самостоятельная мысль ученика. Таким образом, главной идеей представляется всякая целенаправленная самостоятельная деятельность ученика, позволяющая детям самоопределяться и самостоятельно развивать дремлющие в них способности.

Наиболее ярко альтернативные дидактические идеи воплотились в педагогическом течении «новое воспитание», которое с самого своего возникновения подвергали резкой критике «педагогический традиционализм». Сторонники «нового воспитания» совершили, как они считали, радикальный скачок в образовании, определив центром учебно-воспитательного процесса ребенка. Их основная идея заключалась в том, чтобы приспособить образовательный процесс к спонтанным интересам и стремлениям детей, отводя при этом исключительную роль личному практическому опыту детей в усвоении знаний. В функции же самого

учителя в основном входила роль советчика и консультанта.

Среди самых известных представителей «нового воспитания» можно назвать Э.Демолена, О.Декроли, Э.Клапареда, Р.Кузине, Г.Литца, А.Ферьера. Основные теоретические положения «нового воспитания» были определены А.Ферьером в необходимости соблюдения воспитателем таких требований, как целостный подход к ребенку и правильное видение ребенка; признание своеобразия и самобытности детской психики; опора на его индивидуальные способности и особенности и использование его внутренних интересов; опора на собственный практический опыт детей, соединение ручного труда с умственным и организация воспитания на принципе самостоятельности и самоуправления.

Концептуальной основой дидактических идей «нового воспитания» стало требование учета в педагогике внутренних интересов ребенка; в связи с этим выявление интересов детей с целью согласования методов преподавания с естественным ходом их психического развития. В обучении и воспитании самой целесообразной формой поддержания и использования интересов детей стала считаться игровая деятельность, ставшая для ребенка работой и досугом, идеалом и обязанностью.

В дальнейшем это привело к тому, что поиск путей и средств решения проблемы саморазвития ребенка в педагогическом процессе стал в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания и обучения, которые, помимо всего прочего, в школе видели еще и своеобразный гарант общественной стабильности. Отсюда поиск реорганизации учебно-воспитательного процесса привел в конечном счете к формированию различных типов экспериментальных школ, из которых впоследствии возникли так называемые «новые школы», базирующиеся на таких началах, как совместное обучение; трудовая подготовка; свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям.

К этим первым альтернативным, так называемым «новым школам» относятся школы С.Редди, Бидэльс Дж.Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Дартинг Холл (Англия), школы в Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне Г.Литца, Оденвальд П.Гехееба, Виллерсдорф Г.Винекена, Шуле ам Мезр Лузерке, школа Лихтварка в Гамбурге (Германия), «сельский воспитательный дом» в Гласарже, подобные учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатеньере, Шайне, Беконе (Швейцария), Эколь де Рош Э. Демолена (Франция), школа в Бьерже, созданная Ф.-де Васконселлосом, «Школа для жизни, через жизнь» О. Декроли (Бельгия). Расширение европейского движения «новых школ» привело к объединению его сторонников, и в 1912 г. в Женевском университете и институте Ж.Ж.Руссо было основано «Международное Бюро Новых Школ», положившее начало распространению альтернативного образования по всей Европе, приведшее вскоре к организации Международной Лиги нового воспитания [2]. Одной из основных задач новой школы явилась выработка у учащихся цельного мировоззрения на основе всего самого лучшего, созданного передовыми умами человечества. Альтернативная школа впоследствии стала местом свободного развития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества.

Говоря о дальнейшем развитии альтернативных дидактических систем за рубежом, современные модели школ в развитых странах структурированы в основном, как правило, следующим образом: приближенный к гуманистическому тип взаимодействия (традиционный) и гуманистический свободный тип взаимодействия (альтернативный вариант).

В первом случае в основе дидактической системы лежит императивный по целям, но явно смягченный по способам осуществления процесс взаимодействия, который определяется целями педагога и

носит характер положительного воздействия на психику ученика, т.е. принимает вид действенной помощи и сочувствия ребенку, решающему поставленную задачу. Возможность же выбора деятельности и общения по интересам, возможность приложения своих сил и способностей возрастает как в процессе обучения, так и в процессе воспитания.

Во втором случае мы наблюдаем при постановке целей, выбора средств и их реализации следующие критерии, такие как демократизм, творчество, неограниченная свобода в определении ребенком своего образовательного маршрута. В основе этой дидактической системы, таким образом, лежит тип взаимодействия, который определяется целями ребенка и носит характер свободного развертывания свойственных ему способов и форм жизнедеятельности, соответствующих его возрасту и индивидуальным особенностям. Более того, сфера свободной жизнедеятельности предельно расширяется и поглощает процессы обучения и воспитания.

Итак, развитие альтернативных дидактических систем за рубежом привело в дальнейшем к главному завоеванию педагогической мысли: ценностному отношению к ребенку, гуманистической позиции педагога, отстаиванию им прав ребенка быть самим собой, а также теоретическому осмыслению средств достижения педагогических целей, связанных с учетом при-

родного и социокультурного потенциала подрастающей личности, с организацией собственно образовательного процесса, показателем чего выступает расширение границ свободной жизнедеятельности ребенка (свобода выбора) [1].

Следует отметить, что западноевропейский опыт сегодня представляется очень полезным для развития российского образования в соответствии с лучшими мировыми канонами и требованиями современного времени. Знание зарубежной педагогической практики и теории, изучение этого опыта может помочь решать проблемы и в отечественном образовании, стимулируя осмысление и оптимальное построение российских альтернативных дидактических систем.

Литература

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике / под ред. М.Н. Певзнера, С.А. Расчетиной. – Новгород, 1994. – Ч. 1.1. – С. 11–12.
2. Вейкшан, Н.В. Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Вейкшан. – М., 1969.
3. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1994.
4. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1985.
5. Alternative education. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education

НАШИ АВТОРЫ

АБДРАХИМОВА Л.Р. – учитель-методист ГОУ ЦО №548 «Царицыно», г.Москва.
E-mail: liliya-klass@rambler.ru

БОЛДЫРЕВА Е.В. – аспирант Оренбургского государственного педагогического университета.
E-mail: saamaaya@rambler.ru

БУРЦЕВ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я.Яковлева», г.Чебоксары.
E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ВАЛИЕВА Т.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, института психологии Уральского государственного педагогического университета.
E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

ВДОВИН С.А. – преподаватель кафедры боевой и тактико-специальной подготовки Самарского юридического института ФСИН России (г. Самара).
E-mail: oksana_1970@mail.ru

ВЕРШИННИНА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г.Самара.
E-mail: lidver@yandex.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики Института педагогики и психологии К(П)ФУ.
E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ГАЙДУК Е.Ю. – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики очной формы обучения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г.Чебоксары.
E-mail: gaiduk1987@mail.ru.

ГАЙСИН Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры экономической географии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г.Казань.
E-mail: Gaisinrenat@rambler.ru

ГАФУРОВ М.Т. – соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань.
E-mail: usadsky@rambler.ru

ГОЛОВКИН А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сельскохозяйственных и мелиоративных машин Тюменской сельскохозяйственной академии.

E-mail: avto55@mail.ru

ГОРБУНОВ А.И. – аспирант кафедры педагогики начального образования. ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г.Чебоксары.

E-mail: alexgor87@gmail.com

ГУЩИНА Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии государственного образовательного учреждения Ярославской области «Институт развития образования»; докторант Ярославского государственного педагогического университета им.К.Д.Ушинского.

E-mail: gushina2008@yandex.ru

ДЕЕВ А.В. – аспирант кафедры математики Челябинской государственной агроинженерной академии.

E-mail: deevav@bk.ru

ДНЕПРОВ С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Российского профессионально-педагогического университета, г.Екатеринбург.

E-mail: colokol@ural.ru

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций КФУ.

E-mail: sveta_dobro@mail.ru

ЕВСЕЦОВА Е.А. – доцент кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: Elena-evsecova@yandex.ru

ЕНТУРАЕВА Н.В. – преподаватель Камского государственного автомеханического техникума.

E-mail: Natasha.ent@gmail.com

ЕРМОЛАЕВ Д.Е. – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД России.

E-mail: ermolaevdeni@yandex.ru

ЗАУСЕНКО И.В. – старший преподаватель кафедры общей психологии Института психологии Уральского государственного педагогического университета.

E-mail: ziv-63@mail.ru

ИВАНАЕВСКАЯ Е.А. – старший научный сотрудник Самарского регионального Центра гражданского образования.

E-mail: elena.ivanaevskaja@gmail.com

КОВАЛЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

E-mail: benjam@bk.ru

КОЛЫВАНОВА Л.А. – аспирант кафедры зоологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара.

E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

КОМАРОВА Л.Ю. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры психологии филиала Казанского (Приволжского) Федерального университета в г. Набережные Челны.

E-mail: luba7575@mail.ru

КОМАРОВА Н.Г. – психолог отделения по работе с личным составом Ульяновского военно-технического института.

E-mail: komng@ramler.ru

КРИВОЩЁКОВА Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института; докторант межфакультетской кафедры общей педагогики ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет».

E-mail: Nataliya1303@yandex.ru

КУРЕНЕВА Т.Н. – ассистент кафедры алгебры и геометрии Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, соискатель кафедры педагогики УлГПУ.

E-mail: tankur2007.67@mail.ru

ЛАВИНА К.И. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

E-mail: tlavina@mail.ru

ЛЕОНОВА Е.И. – заведующая кафедрой юридических дисциплин НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»», филиал в г. Набережные Челны.

E-mail: tmtreg@mail.ru

МАКАРОВА О.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Казанского государственного медицинского университета.

E-mail: olga.mak.62@mail.ru

МАКСИМОВА И.Е. – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара.

E-mail: maxwell.in@yandex.ru

МАЛИКОВ Р.Ш. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, филиал в г. Набережные Челны.

E-mail: luba7575@mail.ru

МЕФОДЬЕВА М.А. – преподаватель Института языка, соискатель кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: anjali@inbox.ru

МУРТАЗИНА Л.Т. – старший преподаватель Института педагогики и психологии К(П)ФУ.

E-mail: murtazina09@mail.ru

НАСИЛЕВИЧ Я.Г. - аспирант заочного отделения кафедры дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета.

E-mail: duftige_rose@mail.ru

ОРЛОВ А.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова».

E-mail: san-04@rambler.ru

РАБОВАЛЮК Л.Н. – аспирант кафедры психологии очной формы обучения ФГБОУ ВПО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И.Невельского», г. Владивосток.

E-mail: Kholoval@yandex.ru

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: FainaRatner@ksu.ru

РЯБКОВА Г.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского государственного технологического университета.

E-mail: ginaborisova97@mail.ru

САМИГУЛЛИНА Г.С. – доцент Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань.

E-mail: usadsky@rambler.ru

СОФРОНОВ И.Л. – аспирант кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им.И.Я.Яковлева», г.Чебоксары.

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ТЕМРЮКОВА С.Н. – аспирант кафедры педагогики Астраханского государственного университета, учитель муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 71», г.Астрахань.

E-mail: stemryukova@mail.ru

ТУМАРОВ К.Б. – аспирант кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г.Чебоксары.

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ХАЛИУЛЛИНА Д.М. – преподаватель английского языка на кафедре иностранных языков КНИТУ (КАИ), г. Казань.

E-mail: kh-dilyara@yandex.ru

ШКУРАТОВА И.Н. – аспирант кафедры математики Челябинской государственной агроинженерной академии.

E-mail: deevav@bk.ru

ШМЕЛЕВ С.Н. – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, учитель начальных классов Байгуловской СОШ.

E-mail: sergei_shmelev@inbox.ru

ЯГУДИНА Р.И. – учитель русского языка и литературы Нурлатской средней школы Зеленодольского района Республики Татарстан.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ЯКОВЛЮК С.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», г. Коломна.

E-mail: svtlana-yakovlyk@yandex.ru

ЯЦЕНКО А.В. – аспирант кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: admusic@mail.ru

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (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, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** 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: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Евсецова Е.А., Яценко А.В. Педагогические барьеры творческой самореализации студентов в условиях педагогической практики.....	3
Комарова Н.Г. Личностное саморазвитие курсантов военного вуза под влиянием групповых дискуссий на моральные темы.....	7
Дичинская Л.Е. Содержание готовности будущего учителя к формированию действия самоконтроля у младших школьников	13
Вдовин С.А. Моральные требования к деятельности юриста как предмет педагогической рефлексии.....	19
Шмелев С.Н., Ковалев В.П. Внеучебная деятельность по развитию творческих способностей учащихся начальных классов сельской школы.....	25

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Днепров С.А., Головкин А.В. Сущность и структура конкурентной работоспособности ...	30
Гущина Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей	39
Кривощёкова Н.В. Методологические стратегии становления и развития педагогических научных школ.....	45
Куренева Т.Н. Диверсификация образования и проблема подготовки учителей.....	51
Лавина К.И. Педагогические условия подготовки будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в профессиональной деятельности.....	55
Гайсин Р.И. Некоторые приоритеты обновления содержания и структуры географического образования в вузах.....	61
Насилевич Я.Г. Феномен диалогово-профессиональных сценариев обучения иностранному языку студентов вуза.....	67

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Орлов А.И. Системообразующие факторы формирования профессиональной компетентности	73
Горбунов А.И. Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности экономиста в области информационной безопасности.....	78
Иванаевская Е.А. Системный и ценностный подходы к формированию компетентности социального взаимодействия учащихся.....	84
Деев А.В., Шкуратова И.Н. Формы контроля графических компетенций при реализации кредитно-модульной организации содержания образования.....	90

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Кольванова Л.А. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов с ограниченными возможностями в условиях медицинского колледжа	96
Ермолаев Д.Е. Региональные особенности формирования гражданственности и патриотизма будущего учителя в вузе.....	103

Гайдук Е.Ю. Роль сельской школы в процессе формирования здорового образа жизни школьников	108
Леонова Е.И. Формирование социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности: новые парадигмы, моделирование и мотивация.....	113
Бурцев В.А, Софронов И.Л, Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности	119
Абдрахимова Л.Р. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни в начальных классах в условиях введения новых стандартов.....	125
Гафуров М.Т., Самигуллина Г.С. Организационно-педагогические условия формирования эколого-экономических знаний учащихся 6–9-х классов средствами естественно-научных дисциплин	131
Ентураева Н.В. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры студентов экономических специальностей в ССУЗе.....	137

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Яковлюк С.М. Ценность «Системы Станиславского» в профессиональном становлении личности учителя	143
Маликов Р.Ш., Комарова Л.Ю., Добротворская С.Г. Современные теоретико-методологические аспекты моделирования в логопедической практике	148
Болдырева Е.В. Степень созависимости педагогов с различным стажем профессиональной деятельности	154
Рабовалюк Л.Н. Структура социальных ценностей женщин с угрозой преждевременного прерывания беременности	160
Вершинина Л.В., Максимова И.Е. Анализ научных подходов к формированию ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебном процессе.....	166
Валиева Т.В., Заусенко И.В. Влияние карьерных ориентаций на психологическое благополучие педагога.....	172

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Рябкова Г.В. Развитие российского экологического образования школьников (вторая половина XX – начало XXI вв.).....	178
Габдулхаков В.Ф., Муртазина Л.Т., Ягудина Р.И. О современной системе образования и традиционной педагогической культуре татар	184
Темрюкова С.Н. Развитие системы управления образованием и синергетика.....	190

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Мефодьева М.А., Ратнер Ф.Л. Процессы обновления индийской системы образования в колониальный и постколониальный периоды	195
Макарова О.Ю. Опыт нравственного и патриотического воспитания в гражданской и военной образовательной системе США.....	201
Халиуллина Д.М. Предпосылки развития альтернативных дидактических систем за рубежом.....	207
Наши авторы	212
Информация для авторов	217

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Yevsetsova Ye.A., Yatsenko A.V. Pedagogical obstacles to students' creative self-actualization during teaching practice.....	3
Komarova N.G. Personal self-development of military school cadets as influenced by group discussions of moral issues	7
Dichinskaya L.Ye. The essence of preparedness of a teaching major to help junior school students develop self-control actions	13
Vdovin S.A. Moral requirements for lawyers' professional activity as a subject of pedagogical reflection.....	19
Shmelyov S.N., Kovalev V.P. Extracurricular activity to develop creative powers at rural primary schools.....	25

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Dneprov S.A., Golovkin A.V. The essence and structure of competitive work capacity	30
Gushchina T.N. Socio-pedagogical support of developing subjectivity of a secondary school seniors in additional education.....	39
Krivoshchekova N.V. Methodological strategies of formation and development of schools of pedagogical thought.....	45
Kurenayova T.N. Diversifying the education system: the issue of training teachers.....	51
Lavina K.I. Pedagogical pre-conditions of training management majors to use economic information systems in their professional work.....	55
Gaisin R.I. Some priorities of renewing the content and structure of geography education in higher school	61
Nasilevich Ya.G. The phenomenon of dialogic professional scenarios of teaching a foreign language to higher school students.....	67

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Orlov A.I. Systemic factors of forming professional competence.....	73
Gorbunov A.I. Criteria, indicators and levels of development of an economist's professional competence in the area of informational security	78
Ivanayevskaya Ye.A. Systemic and value-based approaches to forming students' social interaction competence	84
Deyev A.V., Shkuratova I.N. Forms of control over the development of graphic competences in the course of implementing a credit and module-based organization of educational process.....	90

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Kolyvanova L.A. A model of forming safety culture for students with special needs at a medical vocational school.....	96
Yermolayev D.Ye. Regional peculiarities of developing civil consciousness and patriotism of teaching majors preparing to work at higher school.....	103

Gayduk Ye.Yu. The role of a rural school in the course of developing healthy lifestyle for students.....	108
Leonova Ye.I. Forming students' social position in the course of cultural and leisure activity: new paradigms, modeling and motivation.....	113
Burtsev V.A., Sofronov I.L., Tumarov K.B. Some features of students' personal sport culture.....	119
Abdrakhimova L.R. Building a healthy and safe lifestyle for primary schoolers during the implementation of new Federal Educational Standards	125
Gafurov M.T., Samigullina G.S. Organizational and pedagogical preconditions for acquiring environmental and economic knowledge by school students in grades 6 to 9 by means of natural sciences.....	131
Yenturayev N.V. Theoretical and methodological foundations of developing informational culture of students of economics at vocational schools	137
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT	
Yakovlyuk S.M. The role of the Stanislavsky system in an educator's professional development	143
Malikov R.Sh., Komarova L.Yu., Dobrotvorskaya S.G. Contemporary theoretical and methodological aspects of modeling in the practice of speech therapy.....	148
Boldyreva Ye.V. On the degree of co-dependence between educators with various lengths of work experience.....	154
Rabovalyuk L.N. The social value structure in women under the threat of pregnancy termination	160
Vershinina L.V., Maksimova I.Ye. An analysis of approaches to responsibility formation in primary schoolers from problem families by means of the educational process.....	166
Valiyeva T.V., Zausenko I.V. The impact of career orientations on an educator's psychological well-being	172
HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Ryabkova G.V. The development of Russia's system of environmental education of secondary school students (late 20 th – early 21 st century).....	178
Gabdulkhakov V.F., Murtazina L.T., Yagudina R.I. On the modern educational system and traditional pedagogical culture of Tatars.....	184
Temryukova S.N. The development of education control system and synergetics.....	190
ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Mefodyeva M.A., Ratner F.L. The process of renewing India's educational system in the colonial and post-colonial periods.....	195
Makarova O.Yu. The experience of moral and civic education in the military and civil educational system of the USA	201
Khaliullina D.M. Prerequisites for the development of alternative didactic systems outside Russia.....	207
Authors in this issue	212
For contributors	217