

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

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 3(31) 2012 г.**

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

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(31) 2012 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.

*Отв. секретарь Г.М. Добротворская.*

Адрес редакции:

г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 28.06.2012.

Формат 70x100<sup>1/16</sup>.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 13,25.

Тираж 1000 экз. Заказ 06-12/04-2.

Цена свободная

**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

Отпечатано в типографии «Логос».  
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**В.И. Андреев** – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.П. Бездухов** – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

**В.Г. Иванов** – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

**П.П. Терехов** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

**П.Н. Осипов** – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

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

**Р.А. Валева** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Ю.А. Сауров** – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

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

# ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.06

## НОВЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Л.В. Буряя

### Аннотация

Творческая самореализация в новых условиях жизни и в ходе обучения по заочной форме выявляет необходимость в знании учителем принципов самоуправления личности, освоении техник самоуправления и саморазвития. Современное заочное обучение должно отличаться опережающим характером, поскольку учитель, в течение года 2–4 раза обучаясь интенсивно, формирует компетентность области инновационных технологий. Высокий уровень профессионального самосознания педагога оказывает не только иницилирующее воздействие на формирование его профессионально-педагогической культуры, но является фундаментальным условием его саморазвития. Учитель, владеющий технологиями и техниками самоуправления и саморазвития, не только выдерживает прессинг времени и социальных ролей, но и становится успешным.

**Ключевые слова:** самореализация, самоуправление личности, саморазвитие, успешная самореализация, современный учитель, опережающее обучение, критическое мышление, заочная форма обучения учителя.

### Abstract

Creative self-realization of a person in the new conditions of a distance education course reveals the need for knowing and using self-management principles and self-development techniques. Modern distance education must be pro-active, since the teacher, while studying a new course 2–4 times a year, develops a competence in innovative technologies-related fields, including critical thinking. The high level of the educator's professional consciousness does not simply have positive influence on shaping his/her professional activity, but is also a fundamental prerequisite for professional development. An educator who is aware of self-management and self-development techniques can both stand the pressures of time and social roles and achieve true professional success.

**Index terms:** self-realization, personal self-management, a successful self-actualization, a modern educator, proactive learning, critical thinking, distance education of teachers.

Специалисты всех стран отмечают новую тенденцию – *повзросление контингента студентов* в послешкольном вузовском образовании и, как следствие, увеличение контингента заочной формы обучения в вузах и России, и других стран первого и второго регионов мирового образовательного пространства. Детерминантами сегодняшней профессиональной активности сами учителя-исследователи называют и внутреннюю мотивированность к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию, к непрекращающемуся образованию, и изменившуюся

политику государства по отношению к непрерывному образованию. Именно поэтому сегодня особо актуальной стала мысль В.И.Андреева о том, что национальной педагогической идеей может стать идея творческого саморазвития образовательных воспитательных систем, ориентированных на непрерывное творческое саморазвитие и учителя, и учащихся. В связи с этим в процессе реформирования образования в России принцип творческого саморазвития должен стать одним из приоритетных и системообразующих, поскольку он способен открыть новые педагогические стра-

тегии [1, с.3]. На реализацию стратегии совершенствования государственного регулирования социально-трудовых отношений педагогических работников, созданию новых иницирующих условий для творческой самореализации в профессиональной деятельности направлено большое количество нормативно-правовых актов, распоряжений, ставших знаковыми для нынешней политики в области поддержки учителя: национальные проекты «Образование», «Здоровье», президентская инициатива «Наша новая школа», наконец, проект Председателя Правительства Российской Федерации В.В.Путина «Модернизация региональных систем общего образования на 2011–2015 годы», который разработан, в том числе, и в Белгородской области.

Проблемный компонент нашей концепции: создание гибкой модели разработки индивидуальной стратегии высшего заочного образования учителя. В основе концепции заложена идея принципиально нового образования под учителя, который стремится к непрерывающемуся образованию, имея педагогический опыт, максимально направляет усилия на перманентную потребность в саморазвитии, творческой самореализации и самоосуществлении на более качественном уровне.

Отметим, что в последние годы уделяется большое внимание проблеме стратегического планирования и его проектной реализации. Отсюда следует: если государство выступает в роли стратега, управленца и организатора, то вузы, ссузы и системы повышения квалификации выступают в роли реализаторов стратегий. Сценарий реализации имеет довольно-таки широкий диапазон выявляемых критериев и показателей, поскольку социально-экономические, социокультурные и ресурсные условия региональных образовательных пространств России значительно разнятся. Тем не менее ситуация, в которой оказалось педагогическое сообщество, настоятельно диктует интенсифицировать деятельность по освоению опережающего обучения в

вузах, ссузах и СПК, т.е. в тех учреждениях образования, где получают профессиональное, дополнительное, последипломное образование учителя-практики [1, 3].

Если согласно В.А.Тестову: «Стратегия образования – это план коллективных педагогических действий, обеспечивающих единство самоорганизации и управления для формирования разнообразной духовно насыщенной образовательной среды, способствующей движению человека, общества к абсолютному идеалу» [10], то соответственно *стратегическое самоуправление обучением – это долгосрочное многоаспектное поэтапное планирование собственной жизнедеятельности учителя, обеспечивающее единство самоорганизации и самоуправления по качественному освоению ступеней профессионально-педагогической культуры, способствующих возможностям непрерывающегося самопознания, самоосуществления в самореализации* [5, с.101]. Жизнь подтверждает, что своевременное установление существенных объективных и устойчивых связей между педагогическими и социальными, политическими явлениями способствует преждевременному выявлению складывающихся тенденций развития, а значит, дает возможность выстроить траектории успешных стратегических решений [1, 2, 3, 6, 7, 10]. При этом первостепенное значение имеют взгляды и убеждения каждого студента-заочника, высшие чувства и стремления, совесть, характер, воля, социальные и нравственные ориентации, внутреннее отношение к избранной специальности, индивидуальной значимости обучения в вузе, т.е. все то, что относится к концепции «Я-образ» студента-заочника.

Стратегическое самоуправление студентов как своеобразное комплексное выражение предстоящей самореализации личности учителя формируется еще до поступления в вуз, но уточняется в позиции в процессе обучения, стажировки, практики, общественной работы. Базовой доминантой этого качества студента яв-

ляются научное мировоззрение, чувство долга, интерес к специальности. На качественное формирование стратегического самоуправления студентов специфическое влияние оказывают понимание ими гражданской сопричастности к внутреннему и международному состоянию российского образования, познания и ответственность российского учителя за сегодняшнее положение страны (поскольку образование как продукт является отсроченным по отношению к своим «производителям»), знание актуальных задач и специфических особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях демократизации учебного процесса [1, 3, 4, 5, 6].

Наши наблюдения показали, что в процессе совмещения обучения в вузе и работы в школе от учителей-студентов требуются большие волевые и физические усилия. Слабость воли или недостаточная физическая закалка иногда являются предпосылками недоработок, нервных срывов, заболеваний и, как следствие, отставания в учебе. И наоборот, сильная воля, умение управлять собой, выносливость позволяют учителям-студентам преодолевать трудности, качественно и ответственно выполнять учебные задания и проекты. Вместе с тем стратегическое самоуправление студента зависит от уже имеющихся у него профессиональных знаний, навыков, умений, компетенций, а также от степени развития нравственных качеств, чувства ответственности за результаты своего труда, мышления, речи, воображения, внимания, памяти и других познавательных психических процессов и уровня сложившейся профессионально-педагогической культуры [1, 5, 6, 9].

Вместе с тем нами было отмечено, что в ряде случаев отсутствие намеченной стратегии самоуправления студентов, особенно в начале обучения в вузе, усугубляет проблемные ситуации, закрепляет психологические барьеры, что происходит от непривычной для них новой обстановки, где надо соблюдать уплотненный распорядок дня,

выполнять с большим напряжением сил учебные задания и общественные поручения, успешно войти в новый коллектив, который состоит из учителей разного возраста и имеющих различный общественный статус. Большое значение в таких случаях имеет личностная культура учителя, его тактичность, манера общаться с незнакомыми людьми, высокий уровень коммуникации, но ведь это идеальный вариант... В университете продолжается профессиональное нравственное воспитание, центральным пунктом которого, с точки зрения В.Гумбольдта, является формирование внутренней дисциплины, развитие характера. Г.Спенсер требовал от воспитателя «создать личность, которая бы управляла собой, а не личность, которой управляли бы другие».

Выделение социопсихологических особенностей, которые отличают одну специальность от другой, позволяет конкретно определить частные цели профессионального воспитания и профессионального обучения студентов вуза, наметить конкретные пути формирования у них в процессе учебы необходимых знаний, умений, навыков, профессионально важных психических особенностей, профессиональных компетенций [6].

Приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета выражается в профессиональных предпочтениях самого учителя-заочника. На основании ГОС ВПО-2 специальности и ФГОС направления подготовки, анализа результатов диагностик социопсихолого-педагогического паспорта каждого студента (банк «Социопсихолого-педагогические паспорта групп») нами были определены и составлены образовательные профили специальности/направления подготовки и разработаны шесть образовательных маршрутов, которые позволили актуализировать

зировать образовательную направленность специальности/направления подготовки «Педагогика и методика начального образования» и «Физическая культура»:

1-й маршрут. Я-центрированный образовательный маршрут.

2-й маршрут. Получение знаний.

3-й маршрут. Самоформирование и саморазвитие как образованного человека.

4-й маршрут. Самоформирование и саморазвитие как будущего специалиста в области образования.

5-й маршрут. Самоформирование и саморазвитие как учителя начальной школы (учителя физической культуры, тренера).

6-й маршрут. Максимальное погружение студента в научную деятельность.

Рекомендации Н.В.Мартовской по разработке индивидуального образовательного маршрута (*далее* – ИОМ) способствуют целостности профессиональной подготовки, которая достигается посредством постоянного укрепления взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа интеграции и его взаимодействия с другими принципами обучения: системности, коадаптации, преемственности, единства обучения и профессионального воспитания, проблемности, опережающего образования, стратегического самоуправления. Максимально способствует определению «идеального образа будущего» и разработке примерной программы саморазвития и самосовершенствования, в основе которой лежит самоуправление, – элективный курс «Стратегическое самоуправление учителя». Учитель-заочник учится составлять свою программу, свой образовательный маршрут. Первый модуль программы «Самоуправление самообразованием» включает профиль специальности, т.е. аннотации дисциплин, которые студент-заочник будет изучать на первом и последующих курсах с указанием проблемных точек, поиском эффективных и приемлемых для себя техник. Студент знакомится с концепциями российских и зарубежных исследователей В.И.Андреева, Х.Алиева,

Н.Власова, Л.А.Казанской, В.Карпичева, М.Вудкок, Д.Френсиса, Э.Хейби и др., которые предлагают различные технологии самоуправления, они традиционно включают техники самопознания, техники управления временем, техники саморегуляции, техники самоограничения, техники саморазвития, техники самосовершенствования, техники самоосуществления и др. Все они предлагают практичный способ осуществления ускоренного саморазвития через изучение, осознание и преодоление ограничений, препятствующих успеху и личному росту. После подробного знакомства с нашей универсальной матрицей творческой самореализации личности, мы показываем цикл Ф.Деминга или цикл развития, состоящий из анализа противоречий, прогнозирования, целеполагания, планирования, принятия решения, критериев оценки, контроля, коррекции, который повторяется до тех пор, пока не отпадет потребность в совершенствовании отдельных этапов самоуправления и не произойдет переход к саморегуляции, т.е. привычным поступкам и действиям, совершаемым на основе найденных в процессе самоуправления целей, планов, критериев. Особенности индивидуального стиля самоуправления заключаются в том, что личность организует свою деятельность в соответствии с рассмотренными выше этапами цикла самоуправления (Л.А. Казанская).

Стратегический подход к реализации умения предсказывать риски, проблемы гораздо эффективнее, чем умение решать уже возникшие. Прогностическая направленность индивидуального образовательного маршрута [8] в контексте стратегического самоуправления предлагает веер возможностей, представляя обучающемуся учителю индивидуальные адресные варианты качественного, мобильного и опережающего освоения учебного плана специальности/направления подготовки, максимально реализуя задачу плодотворного наполнения своего свободного времени, возможности успешной творческой

самореализации в профессиональной деятельности. Самоуправление свободным временем обучающихся учителей-заочников – это умение предвидеть будущее, значит – управлять им [3, 4, 5].

Поскольку условием соблюдения намеченного стратегического самоуправления студентов является положительная мотивация, нам было важно инициировать у них гражданские чувства: совесть, постоянную готовность выполнить свой профессиональный долг, что проявляется в изменении ракурса научного мировоззрения студента-заочника.

План стратегического самоуправления студентов-учителей составляется на каждый год. В плане самим учителем определяется, когда и сколько времени выделяется на самостоятельное изучение учебных дисциплин, выполнение учебных проектов, курсовых исследований, чтение литературы, посещение театра, концертов, телевидение, занятия спортом, домашние обязанности и др. Когда такой план становится уже ежедневной потребностью, многие учителя-студенты переходят на недельный, месячный, кварталный и полугодовой циклы. В плане первое время отражаются такие пункты: что сделано; причины невыполнения, само задание; оценка своих поступков.

План стратегического самоуправления студентов-учителей, согласно рекомендациям В.И.Андреева, состоит из пяти направлений: духовно-нравственное самобразование; развитие общей культуры; нравственное самосовершенствование; самоменеджмент; укрепление здоровья [1].

Важное значение придается не только вопросам самоактуализации и самореализации каждого студента, но и неформальному соревнованию за высокую коллективную дисциплину между группами различных педагогических специальностей и сроков подготовки. Причем показателен тот факт, что студенты сокращенного срока обучения менее сплочены, у них больше проявляются индивидуалистическая

направленность, желание индивидуально или попарно, но не с группой выполнять задания; студенты полного срока обучения более ориентированы на коллективную ответственность и коллегиальность, у таких групп повышается и роль личности в коллективе, и ответственность коллектива за каждого его члена. В группах с шестилетним/четырёхлетним сроком обучения студентов-учителей успешнее проходит любая мобилизация студенческого коллектива на выполнение установленных требований, создание общественного мнения по вопросам дисциплины. Товарищеские и другие отношения, отличающиеся взаимностью, предупреждение конфликтов, здоровая морально-психологическая атмосфера помогают обеспечивать непрерывность воспитательных воздействий, поддерживать дисциплину интенсивного умственного труда на высоком уровне. Среди психологических условий и предпосылок формирования стратегического самоуправления учителей-заочников следует выделить следующие: понимание значимости дисциплины и содержания дисциплинированности; положительные мотивы выполнения требований к работе, поведению в вузе; целеустремленная познавательная и практическая деятельность в процессе повседневной педагогической работы и учебы, выполнения учебных заданий; правильная самооценка своей дисциплины и дисциплинированности, стремление к их совершенствованию; активное участие в общественной работе [4]. Вхождение в *профессиональную ментальность*, апробация профессиональной самостоятельности и состоятельности в период обучения в вузе интериоризирует/экстериоризирует качества профессиональной культуры (по И.Ф.Исаеву). Рефлексируемая студентами-заочниками субъектность через подражание любимым преподавателям «эстафируется дальше, умножая человеческое в человеке», воспроизводя эталоны достойного нравственного поведения, способы решения не только учебных, но и жизнен-

ных задач, формируя доверительное отношение к людям этой специальности и к самому себе» (Е.Н.Шиянов).

Мы подробно знакомим учителей-заочников с концепцией В.И.Андреева, которая декларирует культуру творческого саморазвития учителя как весьма сложное, многоуровневое и системное образование. Творческое саморазвитие учителя – это интегративная характеристика его *процессов «самости»*, среди которых системообразующими компонентами выступают *самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация* личности учителя в его профессионально-творческом становлении (В.И.Андреев). «Когда речь идет о «культуре» творческого саморазвития личности учителя, то следует иметь в виду, что «культура» характеризует «меру владения», она выступает как синоним степени полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций, которые в их особой совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности учителя в его профессионально-творческом развитии. Анализ компонентного состава культуры творческого саморазвития личности учителя показывает, что стратегии творческого саморазвития определяются, с одной стороны, потребностями в профессии, постоянном самосовершенствовании, а с другой – степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально значимых качеств», – полагает автор концепции [1]. Путь к успеху учителя начинается с осознания, а главное, с создания концепции творческого саморазвития [1].

«Чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, личностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах, учителю необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего», – предлагает В.И.Андреев. Для корректировки «Я-концепции» творческого саморазвития учеб-

ные курсы по педагогике и психологии предлагают эвристическое *предписание для творческого саморазвития*: 1. Определите свои проблемы и приоритетные стратегии своего творческого саморазвития. 2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить. 3. Какие знания вам бы хотелось приобрести и какие умения желательно было бы развить. 4. Какую философскую, психологическую, педагогическую, методическую литературу вы планируете прочитать. 5. Опыт работы какого учителя вы планируете изучить. 6. С каким докладом (сообщением) вы планируете выступить на методическом или научно-методологическом семинаре. 7. Какую работу планируете вести по овладению технологией чтения (воспитания) или ее совершенствованию. 8. Какие курсы, семинары, конференции вы планируете посетить. 9. Что планируете сделать в направлении совершенствования организации досуга, свободного времени? [1].

Ознакомление с содержанием квалификации, профессиограммы, профессиографии, психограммы отражают качественную сторону подготовки учителя и его субъективные характеристики [1]. Овладение техниками контекстного и критического мышления способствует переводу наглядно воспринятых данных и сведений в другое методологическое представление, развивает научность мышления [6]. Новым методологическим принципом в целевой подготовке, в отличие от традиционной, является в настоящее время и сам подход к обучению: студенту уже на первом курсе формулируется (по рекомендации учреждения-заказчика) конкретная перспективная задача, опережающая уровень развития учреждения на несколько лет, т.е. индивидуальный образовательный маршрут создает задел для осуществления творческой самореализации учителя-заочника, который на практике в новой школе организывает такую продуктивную деятельность, направленную на достижение личностных, групповых или общезначимых

Универсальная матрица творческой самореализации личности (УМТСРл)

Качественные отношения с социальной системой	Формы и модальности (каналы) ТСР	Информационное поле и рефлексируемые чувства	Вид интеллекта и уровни его реализации	Нравственная позиция и отношение к миру
<p><i>Специфика социальной среды:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «парниковая»;</li> <li>– миролюбивая;</li> <li>– нейтральная;</li> <li>– напряженная;</li> <li>– враждебная;</li> <li>– невыносимая</li> </ul> <p><i>Социально значимая сущность и индекс ТСР (положительная, амбивалентная, отрицательная):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– личная;</li> <li>– общественная;</li> <li>– антиобщественная.</li> </ul> <p><i>Коммуникативный вектор:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– для людей;</li> <li>– к людям;</li> <li>– от людей;</li> <li>– против людей</li> </ul>	<p><i>Формы ТСР (моно- или комбинированная):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– физическая;</li> <li>– функциональная;</li> <li>– материальная;</li> <li>– социальная;</li> <li>– духовная</li> </ul> <p><i>Модальности – каналы ТСР (моно-, комбинированный, интегрированный):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– аудио;</li> <li>– визуальный;</li> <li>– когнитивный;</li> <li>– мануальный;</li> <li>– обонятельный;</li> <li>– интуитивный</li> </ul>	<p><i>Эмоционально-интеллектуальное поле, его базовые эмоции:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– альтруистические;</li> <li>– коммуникативные;</li> <li>– глорические;</li> <li>– практические;</li> <li>– романтические;</li> <li>– гностические;</li> <li>– гедонистические;</li> <li>– акзигитивные</li> </ul> <p><i>Информационно-интеллектуальное поле, его соровождение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– чувственное;</li> <li>– познавательное;</li> <li>– утилитарное;</li> <li>– позиционное;</li> <li>– престижное;</li> <li>– комфортное;</li> <li>– эстетическое</li> </ul>	<p><i>Вид интеллекта – органы ТСР (моно-, комбинированный, интегрированный):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лингвистический;</li> <li>– музыкальный;</li> <li>– логико-математический;</li> <li>– пространственный;</li> <li>– телесно-кинестетический;</li> <li>– интерличностный;</li> <li>– интраличностный;</li> <li>– социальный;</li> <li>– практический;</li> <li>– художественный;</li> <li>– исполнительский;</li> <li>– духовный.</li> <li>– интуитивный</li> </ul> <p><i>Уровни результативности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– утилитарный;</li> <li>– репродуктивный;</li> <li>– художественно-конструктивный;</li> <li>– изобретательский;</li> <li>– катарсический (шедевр, политическое явление, открытие)</li> </ul>	<p><i>Нравственная позиция</i></p> <p><i>Позиция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– антигуманная;</li> <li>– безнравственная;</li> <li>– нейтральная;</li> <li>– допустимая;</li> <li>– нравственная;</li> <li>– высоко нравственная</li> </ul> <p><i>Отношение к миру:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– утилитарное;</li> <li>– конструктивное;</li> <li>– творческое;</li> <li>– эстетическое</li> </ul>

ценностей, вследствие чего раскрываются культура и социально-психологические характеристики самой личности, ее потенциальные задатки и ментальность, уровень проявления которых обусловлен качеством отношений с конкретной группой обучающихся и обстоятельствами [5, с.110].

Учитель-заочник, владеющий технологиями и техниками самоуправления и саморазвития, не только выдерживает прессинг времени и социальных ролей, но и становится успешным. Вуз обеспечивает качественное поле самореализации студенту-заочнику: именно они больше, чем другие учителя, информированы о предстоящих профессиональных конкурсах, региональных и международных конференциях, переговорных площадках, «круглых столах», детских конкурсах, поэтому еще обучаясь по опережающему принципу в вузе, делают успешную карьеру, получают дополнительные баллы по новой системе оплаты труда, они удовлетворены своей творческой самореализацией в профессиональной деятельности.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. *Анисимов, О.С.* Креативная акмеология: учеб.-метод. пособие. Стереотипное издание / О.С. Анисимов; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 276 с.
3. *Бурая, Л.В.* Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография / Л.В. Бурая, М.А. Кожевников, В.В. Королева [и др.]; под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во «СИБ-ПРИНТ», 2011. – Кн. 2. – 184 с.
4. *Бурая, Л.В.* Стратегическое самоуправление заочным образованием учителя начальных классов / Л.В. Бурая [и др.]. – Старый Оскол: СОФ НИУ БелГУ, 2012. – 302 с.
5. *Бурая, Л.В.* Теоретические основы творческой самореализации учителя в исследовательской деятельности: монография / Л.В. Бурая. – Минск; Белгород: АПО РБ, 2007. – 248 с.
6. *Дахин, А.В.* Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Дахин. – Новосибирск: НГПУ, 2009.
7. *Лепин, П.В.* Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования (на примере Западной Сибири): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.В. Лепин. – М.: МГПУ, – 2000. – 34 с.
8. *Мартовская, Н.В.* Субъектно-ориентированная технология индивидуального образовательного маршрута будущего учителя / Н.В. Мартовская // Педагогика. – 2005. – № 8.
9. *Смирнов, Е.П.* Концепция и технология формирования управленческих решений в социально-экономической и технологической сферах российских регионов на основе синтеза социально-инженерного, научного и проектного подходов / Е.П. Смирнов // Финансы, экономика, безопасность. – 2005. – № 9 (14).
10. *Тестов, В.А.* Стратегия обучения в современных условиях / В.А.Тестов // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 12–18.

УДК 37.041

## О СОДЕРЖАНИИ И МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Е.А. Борисова

### Аннотация

В статье рассматриваются содержание, формы и методы формирования готовности учащихся к самообразованию.

**Ключевые слова:** учащийся, готовность, самообразование, содержание, форма, метод, педагогические условия.

### Abstract

The article considers the content, forms and methods of building school students' preparedness for self-education.

**Index terms:** pupil, preparedness, self-education, content, form, method, pedagogical conditions.

Среди проблем, стоящих перед современной российской системой образования, одной из значимых является проблема формирования готовности учащихся школ к самообразованию в свете тех изменений, которые происходят в обществе. На сегодняшний день перед каждым учителем стоит непростая задача научить детей «добывать» знания самостоятельно, помочь им создать тот фундамент, который позволит заниматься самообразованием «через всю жизнь».

Готовность учащегося к самообразованию есть целостное, личностное, системное образование, структурными компонентами которого являются мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Содержание мотивационно-ценностного компонента готовности образуют ценности «авторитет», «карьера», «кругозор», «культура», «материальная обеспеченность», «образование», «общение», «престиж», «профессия», «самосовершенствование», «творчество», «труд».

Содержание когнитивного компонента готовности образуют знания о явлении самообразования в целом, его целях, задачах и методах.

Содержание деятельностного компонента готовности образуют умения учащихся организовать познавательную само-

образовательную деятельность на уроке и дома (постановка целей и задач, разработка плана, его реализация, выбор нужных источников информации и т.д.); использовать дополнительную литературу; оценивать полученные знания (самоанализ, самоконтроль, самооценка); подготовить доклад, реферат, сообщение и т.п. по какому-либо предмету по собственной инициативе; самостоятельно выбирать тему и подбирать нужную литературу по интересующему вопросу.

Экспериментальная работа по формированию готовности учащихся к самообразованию проводилась с учащимися пятых–восьмых классов муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 175 городского округа Самары на протяжении четырех лет.

Формирование готовности учащихся к самообразованию осуществлялось в деятельности учителя. Деятельность учителя по формированию готовности учащихся к самообразованию является одним из ведущих способов решения данной проблемы. Формирование готовности учащихся к самообразованию требует от учителя организовать деятельность учащихся по овладению знанием таким образом, чтобы оно становилось основой для овладения опытом «быть личностью», т.е. «опытом

выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.)» [5, с.33-34].

Педагогический аспект формирования готовности учащихся к самообразованию заключался в том, что знание, которым овладевал учащийся в процессе самообразования, пронизывало все организационные формы урочной и внеурочной работы и организовывалось нами таким образом, чтобы оно использовалось учащимися для оценивания своей самообразовательной деятельности. При этом мы побуждали учащегося к оцениванию и самого себя в процессе самообразования, и непосредственно логики нашей деятельности как направляющей самообразовательную деятельность учащегося. Другими словами, специфическим «строительным материалом» формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности являются ценности, знания, умения, осмысливаемые обучаемым через сопоставление их с ценностями, знаниями, умениями других людей, благодаря чему создается, как подчеркивает В.В.Сериков, «пространство межсубъектного поиска смысла и происходит своего рода проигрывание жизненных драм, выходящих, как правило, далеко за рамки изучаемого предмета и в силу этого приближающихся к сфере подлинно значимого для личности» [5, с.34].

Личностный смысл самообразовательной деятельности, определенным образом оцениваясь учащимся, отражается в его сознании, переживается им. «Характер оценки, – пишет Л.И.Рувинский, – переживание личностного смысла во многом обуславливается целью, которую человек преследует, именно тем, насколько его деятельность способствует достижению конечного запланированного результата» [3, с.79].

Формирование готовности учащихся к самообразованию становится возможным, когда содержание процесса формирования «пропускается» через процесс обучения.

Содержание процесса формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности, раскрытое сквозь призму понятий «самообразование», «самообразовательная деятельность», обусловлено содержанием структурных компонентов готовности.

Механизм самообразования может четко работать лишь в том случае, если в содержании учебных предметов будет существовать дидактическая обоснованность процесса самообразования, не эпизодическая, а систематическая направленность на формирование готовности, включающее личностную мотивацию, взаимосвязь познавательной деятельности с практикой, потребности которой стимулируют и мотивируют самообразовательную деятельность, стремление целенаправленно заниматься самообучением.

В процессе самообразования учащийся не только усваивает программный материал, но и получает истинное представление о своих интеллектуальных, волевых, эмоциональных возможностях (способностях, умениях, знаниях, интересах и т.п.), приобретает умение самостоятельно учиться (ставить перед собой познавательные задачи, планировать процесс самообучения, определять цели, содержание, выбирать методы, формы самообразовательной деятельности, качественно осуществлять ее и адекватно оценивать результаты учебы), что дает ему возможность более эффективно осуществлять самообразовательную деятельность.

Экспериментальная работа по формированию готовности учащихся к самообразовательной деятельности как целостного, личностного, системного образования проводилась в процессе обучения иностранному языку (немецкому и французскому) в таких организационных формах обучения, как урок и внеурочная работа, с помощью разнообразных методов обучения учащихся, становящимися методами формирования у школьников готовности к самообразованию.

Взяв за основу классификацию уроков по М.И.Махмутову [2, с.71], мы формировали готовность учащихся к самообразованию на:

1) уроках изучения нового материала [виды данных уроков – это урок-презентация; урок-беседа; урок-размышление; урок-диспут; урок-путешествие; урок-экскурсия; урок аудирования; урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном)] и др.;

2) уроках совершенствования знаний, умений, навыков (виды таких уроков: формирование знаний, умений, навыков; целевое применение усвоенного материала; самостоятельная работа репродуктивного типа, например, выполнение устных или письменных упражнений и др.);

3) уроках обобщения и систематизации (сюда входят основные виды всех пяти типов уроков);

4) контрольных уроках, т.е. учета и оценки знаний, умений, навыков [виды данных уроков – это устная форма проверки (фронтальный, индивидуальный и групповой опрос); письменная проверка; зачет; контрольная (самостоятельная) работа; смешанный урок (сочетание трех первых видов)];

5) комбинированных уроках, сочетающих в себе элементы разных видов уроков.

В нашей экспериментальной работе были использованы такие нетрадиционные формы урока, как урок-праздник, ролевые игры, урок фантазирования, «круглый стол», урок-соревнование, урок-спектакль, урок-диалог, урок-зачет, урок взаимообучения и др.

Внеурочная работа учащихся была организована через такие формы, как факультативы, кружки, дополнительные и индивидуально-групповые занятия, элективные курсы, олимпиады, конференции, тематические вечера, театрализованные представления, смотры-конкурсы (рефератов, докладов, проектов), экскурсии, соревнования, викторины, выставки (рисунков, фотографий), газеты, домашнюю учебную работу.

Формирование готовности учащихся к самообразовательной деятельности потребовало пересмотра содержания образования в плане усиления его направленности на организацию самообразовательной деятельности учащихся. Решение данной задачи потребовало вычленив в содержании учебных предметов (немецкий и французский языки) понятий, принимающих значение ценностей самообразования, освоение которых происходило в организуемой учителем ценностно-ориентационной деятельности, дополняемой познавательной деятельностью, выделить умения самообразования, которыми учащиеся овладевают в процессе овладения содержанием образования на уровне данных учебных предметов.

Анализ содержания учебников по французскому и немецкому языкам для 5–8-х классов «Синяя птица» (авторы Э.М. Берггольская, Н.А.Селиванова, А.Ю. Шашурина), «Шаги» (авторы И.Л. Бим, Л.М. Санникова, Л.В. Садомова, Н.А. Артемова, Е.В.Игнатова и др.) с точки зрения выявления их возможностей в решении задачи формирования готовности учащихся к самообразованию показал, что данные учебники располагают определенными возможностями для формирования такой готовности школьников.

Наша задача заключалась в изменении характера учебного процесса, его ориентации на самообразовательную деятельность, что означает постепенное сокращение доли готовой информации, получаемой учащимися от учителя и возрастание доли их самостоятельной работы, поскольку «задача формирования у учащихся готовности к непрерывному образованию настоятельно требует включения самообразования в учебный процесс как объективно необходимого для ученика занятия» [4, с.67].

Прежде чем включать учебные материалы по иностранному языку в процесс самообразования, мы на индивидуально-групповых и факультативных занятиях проводили предварительные беседы по вопросам самообразования вначале на элементарном уровне (в соответствии

с возрастом учащихся), затем углубляли и расширяли знания о самообразовательной деятельности, привязывая их, по возможности, к учебным материалам по иностранному языку.

Мы рекомендовали дополнительные источники информации, в которых можно найти нужный материал. Это, во-первых. Во-вторых, мы стремились ориентировать учащихся в том огромном потоке информации, который обрушивается на них в современном мире, чтобы они могли найти действительно необходимую (полезную) для себя образовательную информацию, а не «информационный мусор». С этой целью знакомили с различными источниками информации. Это книги, журналы, телепередачи, Интернет, образовательные программы, справочная литература и др.

Экспериментальная работа базировалась на реализации разработанной нами программы для учащихся «Самообразование в моей жизни», которая применялась в урочное (процесс обучения) и внеурочное (на индивидуально-групповых занятиях, факультативах, элективных курсах) время.

Данная программа явилась основой для формирования готовности учащихся к самообразованию. Учебные материалы по немецкому и французскому языкам, используемые на уроках и во внеурочное время, рассматривались и использовались нами сквозь призму самообразовательной деятельности.

Разработанная программа для учащихся «Самообразование в моей жизни» послужила отправным моментом для реализации процесса формирования готовности учащихся к самообразованию, которое, с одной стороны, раскрыто нами сквозь призму содержания компонентов готовности формирования учащихся к самообразованию. С другой стороны, программа ограничивает это содержание и, входя в состав содержания процесса формирования готовности, конкретизирует последнее.

Формирование готовности учащихся к самообразованию осуществлялось на уро-

ке и продолжалось во внеурочной работе, где подводился итог совместной работе учителя и учащихся.

Мы проводили факультативный курс в 5-х классах «Волшебный мир немецких (французских) сказок», факультативный курс в 6-х классах «Немецкоговорящие страны («Франкофония»)», факультативный курс в 7-х классах «Страницы истории немецкого (французского) народа», индивидуально-групповые занятия в 8-х классах по фонетике, грамматике, лексике немецкого и французского языков, элективные курсы по немецкому языку в 7–8-х классах «Речевой этикет: немецко-русские соответствия», по французскому языку «Речевой этикет: французско-русские соответствия».

Факультативные курсы, индивидуально-групповые занятия, элективные курсы по иностранному языку оказывали действенную помощь в процессе формирования у учащихся готовности к самообразованию.

На факультативных курсах, индивидуально-групповых занятиях, элективных курсах мы углубляли представления учащихся о значении и роли самообразования в жизнедеятельности человека, формировали умения самообразования. Это давало возможность дополнительного разъяснения учащимся необходимости заниматься самообразованием не только в области иностранного языка, но и по другим предметам. На примере иностранного языка показывалась область применения знаний по самообразованию в разных видах деятельности.

Кроме факультативных, элективных курсов, индивидуально-групповых занятий, нами ежегодно проводились внеурочные мероприятия в рамках недели иностранных языков.

Методами формирования готовности учащихся к самообразованию, которые использовались нами в экспериментальной работе, являлись: ролевая игра (в том числе использование метода решения

проблем в заданной ситуации), беседа, дискуссия, метод проектов, рассказ, объяснение, разъяснение, работа с книгой и другим источником информации, метод положительного примера (образа-образца), упражнения и др.

В нашей экспериментальной работе организационные формы и методы самообразования используются в ценностном значении. «На первый план выходит аксиологический аспект, означающий, что эффективность использования форм и методов, оценивается по критерию ценности» [1, с.110]. Это является одним из условий реализации ценностного подхода к формированию готовности учащихся к самообразованию. Формы и методы самообразования учащихся играют особую роль в формировании у них готовности к самообразованию, так как «с точки зрения полиморфности формы и методы обучения студентов (учащихся. – Е.Б.) дополнительные, а нравственной оценке подвергаются мотивы их использования в аспекте приобщения студентов (учащихся. – Е.Б.) к ценностям [1, с.110]. Результатом такой оценки становится ценностное осознание учащимся значения самообразования в жизнедеятельности. Освоенное учащимися знание расширялось, углублялось, благодаря высказываемым ими оценочным утверждениям, суждениям о своей и одноклассников самообразовательной деятельности.

Включая учащихся в деятельность и общение на уроках иностранного языка и во внеурочное время, мы стремились создавать условия, во-первых, для формирования у них представлений о ценностях, образующих содержание мотивационно-ценностного компонента готовности; во-вторых, для формирования у них знаний о явлении самообразования; в-третьих, для овладения умениями самообразовательной деятельности.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению о необходимости поэтапного формирования го-

товности учащихся к самообразовательной деятельности. С этой целью мы выделили четыре этапа формирования готовности: пропедевтический, идентификационный, основной, заключительный.

Целью нашей работы на первом (пропедевтическом) этапе являлось формирование представлений учащихся о явлении самообразования, что предполагало формирование представлений учащихся о самообразовании, его целях и методах. Для достижения цели первого этапа формирования готовности учащихся к самообразованию использовались различные средства информации.

Целью нашей работы на втором (идентификационном) этапе являлось создание образцов самообразования, в качестве которых выступали ценности и образы ученых, мыслителей прошлого, известных людей современности. Это предполагало приобщение учащихся к ценностям самообразования, предъявление образцов-образцов. Использование метода положительного примера, т.е. ориентация на другого человека как на образец, оказывало значительное влияние на формирование готовности учащихся к самообразованию за счет отождествления себя с образом-образцом (идентификация).

Целью нашей работы на третьем (основном) этапе являлось формирование позиции учащихся, ориентированной на самообразовательную деятельность. Это предполагало формирование у учащихся мотивов самообразования, развитие у них способности к осознанному выбору ценностей самообразования, формирование умений самообразования.

Целью нашей работы на четвертом (заключительном) этапе являлось содействие учащимся в до-определении личных мотивов самообразовательной деятельности, в создании своего индивидуального самообразовательного маршрута. Это предполагало руководство деятельностью учащихся по постановке цели и задач собственной самообразовательной деятельности, фор-

мирование умений самоанализа, самооценки, самоконтроля.

В процессе экспериментальной работы нами были определены и реализованы педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности учащихся к самообразованию:

1. Процесс формирования готовности к самообразованию представляет собой целостную систему.

2. Четкое представление учителя (как руководителя процессом формирования готовности учащихся к самообразованию) о содержании процесса формирования готовности учащихся к самообразованию.

3. Знание учителем индивидуальных особенностей, познавательных интересов и потребностей каждого учащегося, опора на личностный опыт учащихся.

4. Использование учителем разнообразных форм и методов работы с целью постоянного расширения интеллектуально-познавательного и коммуникативного пространства, стимулирования потребности учащихся в самообразовании.

5. Четкое представление учащихся о цели, задачах самообразовательной деятельности.

6. Принятие учащимися цели и задач самообразования как своих собственных.

7. Наличие позитивного морально-психологического климата на уроках и внеурочных занятиях, в совместной творческой жизнедеятельности педагога и учащихся (отношения взаимодоверия, уважения, поддержки, справедливая оценка учителем результатов самообразования учащихся).

#### Литература

1. *Бездухов, В.П.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.

2. *Махмутов, М.И.* Современный урок. Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.

3. *Рувинский, Л.И.* Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.

4. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы / ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.

5. *Сериков, В.В.* Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 228 с.



УДК 37.017.924

## САМОРАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ КАК ЦЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДВУЗА

Н.М. Новичкова

### Аннотация

В статье рассматривается саморазвитие человечности как гуманистической ценности личности будущего педагога; раскрывается сущность ценностного самоопределения как составляющей аксиологического саморазвития будущего педагога; излагаются формы развития и саморазвития ценностного «Я» будущего педагога при изучении классического педагогического наследия на занятиях по педагогике в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** человечность, гуманистическая ценность, саморазвитие, ценностное самоопределение.

### Abstract

The article looks at the development of humanistic values of future teachers. We reveal the essence of value-based self-determination as a component of such self-development and take a deeper look at the forms of development and self-development of teacher's «I» as related to values when studying the heritage of classical pedagogy at institutions of higher education.

**Index terms:** humanity, humanistic value, self-development, value-based self-determination.

**Е**ще в XVII веке Я.А.Коменский считал, что человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение. В «Пампедии» он писал: «Первое наше желание в том, чтобы до полноты человечности были развиты не отдельные или немногие, или многие люди, – каждый, кому суждено было родиться человеком...» [4, с.179]. Понимание необходимости и развития «полноты человечности» в человеке на протяжении веков казалось несбыточной мечтой, представлялось несколько утопичной целью общества и школы и, как оказалось в истории, стало трудно достижимой, но необходимой целью в обществе.

Философия и психология гуманизма, теория устойчивого развития человека и общества, гуманистическая парадигма образования и реальный гуманистический образовательный процесс в современной педагогической практике раскрывают необходимость и обосновывают возможности развития человечности в человеке. Философские смыслы помогают современному педагогу понять, что «...человеческое предназначение есть следующее:

исполниться в качестве Человека. Стать Человеком...» (М.К.Мамардашвили), а стать человеком – «...исполниться по образу и подобию Божьему» [8, с.89]. Основной характеристикой человека остается его человечность или гуманность.

В 60-е годы двадцатого столетия педагог-гуманист В.А.Сухомлинский отмечал, что «... мир вступает в век Человека – вот что главное» и только усвоение науки человечности позволит человеку быть готовым к благородным духовно-психологическим и морально-эстетическим отношениям [11, с.62]. В.А.Сухомлинский выделял особую потребность – потребность человека в человеке, которую считал выше других потребностей и «...ее развитие у человека и является средством его очеловечивания» [11, с.41].

Философы рассматривают человечность или гуманность в широком гуманистическом контексте в следующих смыслах: «гуманность – высшее жизнеутверждающее начало в человеке» [6, с.102]; результат «очеловечивания природных качеств человека духовностью» [12, с.14–15]; характеристика личности с высоким само-

сознанием, обладающей человеколюбием, любовью «к человеку как таковому, как к живому существу» [10, с.39]; человечность как базовая категория природы человека, как ценностно-экзистенциальный центр человека [7, с.274].

В современном педагогическом процессе человечность выступает, на наш взгляд, по меньшей мере как: а) условие и результат удовлетворения потребности человека в человеке, б) как природная основа для духовно-нравственного и душевного развития человека, в) средство очеловечивания растущего ребенка в педагогическом процессе, г) важнейшая ценность в качестве современного педагогического и образовательного ориентира.

Педагогические проблемы, связанные с ценностным саморазвитием личности будущего педагога-гуманиста, остаются нередко вне поля зрения исследователя, что объясняется, прежде всего несколько ограниченным пониманием сущности ценностного саморазвития, его роли и места в ценностном становлении личности будущего педагога. Ценностное саморазвитие личности воспринимается как естественный процесс, либо сопутствующий развитию, либо завершающий развитие личности; саморазвитие понимается как сложный и взаимосвязанный процесс внутренних изменений личности, педагогические влияния на который рассматриваются как опосредованные; саморазвитие представляется как личностный и индивидуальный процесс, обусловленный внутренней работой личности и др.

В данной статье мы исходим из того, что всякое развитие личности в основе своей есть саморазвитие; саморазвитие есть условие и результат развития личности; развитие и саморазвитие личности диалектичны и органично связаны; развитие, сораствление и саморазвитие – это взаимосвязанные и взаимообусловленные составляющие процесса целостного становления человека в образовательном процессе. Это в равной мере относится ко всем участни-

кам образовательного процесса: как к личности педагога, так и к личности ученика, проявляющих человечность в движении навстречу друг другу: педагог, помогая ребенку в постижении мира, а ребенок, постигая мир.

«Саморазвитие – способность к самостроительству, способность творить себя в мире и мир в себе...», как деятельность по самостроительству в соответствии с желаемым образом или идеалом. Саморазвитие как фундаментальная способность человека становится и быть подлинным субъектом собственной жизни связана, прежде всего с духовной рефлексией [9, с.126]. В образовательном процессе педвуза подготовка к организации гуманистического образовательного процесса происходит с ориентацией на гуманистические ценности, которые воспринимаются и принимаются студентами в качестве желаемого образа или идеала. Так, человечность студенты называют в числе самых приоритетно необходимых ценностей педагога как личности и как профессионала, которая, по их мнению, обуславливает стиль отношений педагога с ребенком, жизненную позицию педагога, выбор и владение методами гуманно-личностного взаимодействия. Вместе с тем они считают, что человечность как характеристика личности педагога связана с принятием других гуманистических ценностей, в которых следует ориентироваться и понимать их сущность, значение. Важнейшим пластом саморазвития будущего педагога, готовящего себя к организации гуманистического педагогического процесса, выступает его ценностное самоопределение.

Развитие ценностной сферы будущего педагога-гуманиста происходит в образовательном процессе педвуза, в частности, при изучении педагогических дисциплин и связано непосредственно с саморазвитием аксиологического «Я» как системы основных ценностных личностных и педагогических ориентаций. Система ценностей, освоенная студентами, как справедливо от-

мечают ученые, определяет приоритеты и критерии оценки, становится основой при определении целей деятельности, раскрывает позицию студентов [2, с.101].

Сущность ценностного самоопределения будущего педагога в гуманистических ценностях, на наш взгляд, заключается в активном поиске, выборе, переживании, проживании ценностей из числа культивируемых в гуманистической педагогике и признании их в качестве основных жизненных и педагогических профессиональных ориентиров. Оно представляет собой целостный внутренний интегративный процесс, который заключается в синтезе рационального, эмоционального, поведенческого, деятельностного, творческого, духовного, проявляемого личностью будущего педагога, и выражается в соответствующих составляющих.

Рациональная (когнитивно-рефлексивная) составляющая состоит в осмыслении сущности и значимости гуманистических ценностей и др.; эмоциональная – в переживании гуманистических ценностей и личностного отношения к ним в ситуациях «встречи» с ними; поведенческо-деятельностная – в проживании гуманистических ценностей в условиях предъявления ситуаций, образов и образцов воплощения гуманистических ценностей; творческая – в воплощении гуманистических ценностей самим студентом в условной или реальной педагогической ситуации (деятельности) с творческим использованием адекватных методов и приемов, форм, педагогических средств; духовная – в проявлении устремлений к воплощению ценностей гуманизма в жизнедеятельности.

Условия для самоопределения в гуманистических ценностях создаются в педагогическом вузе разнообразными путями: либо изучаются в опыте известных педагогов-гуманистов через их произведения, либо наблюдаются в условиях реальной жизни конкретного класса, школы, либо обеспечиваются собственным поведением и действиями в социальных и педагогических

акциях, что происходит на основе осознанного выбора ценностей будущим педагогом.

Одним из путей, который вносит вклад в развитие и саморазвитие гуманистических ценностей будущего педагога, является изучение педагогической классики при изучении педагогики на занятиях в педагогическом вузе: Я.А.Коменский «Великая дидактика», Я.Корчак «Как любить ребенка», «Дом сирот», В.А.Сухомлинский «Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа», А.С.Макаренко «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», Ш.А.Амонашвили «Здравствуйте, дети!», «Школа жизни» и др., С.Л.Соловейчик «Вечная радость», «Учение с увлечением» и др.

На учебном занятии по педагогике работа организована в разнообразных формах: пресс-конференция «специалистов» по проблеме, панорама электронных презентаций по проблеме, подготовленных малыми группами; исследовательская работа в малых группах с последующей ее презентацией на учебном занятии; педагогический исследовательский мини-проект по проблеме; студенческий педагогический консилиум; инсценировка педагогических ситуаций и др.

Остановим внимание на постижении будущими педагогами гуманистических педагогических ценностей, воплощенных в живом педагогическом процессе и педагогическом опыте Я.Корчака (1878–1942) по его книге «Как любить ребенка». Перед студентами ставятся вопросы, которые побуждают не только осмыслить педагогические ценности, но и эмоционально отнестись к ним, выразить свое эмоционально-ценностное отношение, самоопределившись в узнаваемых ими гуманистических ценностях. Как по-другому можно назвать эту книгу Я.Корчака? Как вы думаете, почему Я.Корчак дал такое название своей книге? В чем выражается гуманное отношение воспитателя к ребенку (по взглядам и в педагогическом опыте Я.Корчака)? Какие ценности гуманистической педагогики мы

находим в педагогической деятельности Я.Корчака? Приведите примеры. Какую роль отводит Я.Корчак воспитателю в становлении ребенка как человека? Как проявляет свою человечность в отношениях с детьми Я.Корчак?

В ходе поиска ответов на вопросы студенты выходят на уровень понимания универсальности педагогического знания: оно необходимо и воспитателю-учителю, и воспитателю-родителю, и воспитателю-взрослому человеку рядом с ребенком, для общения с ребенком, с детьми. Педагогическое знание непреходяще по своей ценности: оно необходимо во благо ребенка как растущего человека, во благо человека, для общества. Сегодня педагог-гуманист Ш.А.Амонашвили пишет об этом же следующим образом: «Педагогика есть планетарная и Вселенская форма Сознания, высочайшая культура мышления» [1, с.29].

А студенты, постигая эти педагогические и философские смыслы, выходят на свои мысли: «Учитель – это тот, кому есть что сказать человечеству» (А. Карпов, студент исторического факультета УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2008 г.). Будущие педагоги предложили другие названия книги Я.Корчака: «Педагогика сердца», «Энциклопедия для родителей», «Азбука понимания ребенка», «Мой ребенок», «Ребенок и взрослый» и др., что побуждало их искать квинтэссенцию педагогики Я.Корчака, выявлять ее гуманистическую сущность, основания и черты. «Гуманная педагогика – вечная, но новая педагогика» (М.Матвеев, студент исторического факультета УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2011 г.).

При обосновании выбора самим автором названия книги «Как любить ребенка» студенты выходят на понимание сущности гуманистического отношения к ребенку. До прочтения книги Я.Корчака большинство студентов связывали гуманное отношение к ребенку с доброжелательным, уважительным и тактичным общением учителя с ребенком. Однако вслед за Я.Корчаком взглянули на ребенка

по-другому: пусть ребенок проявляет себя таким, какой он есть; у ребенка есть свои проблемы в жизни; ребенок живет и активно познает мир; важно принимать ребенка таким, каков он есть. А воспитатель советует, подсказывает, радуется, поддерживает, помогает, вдохновляет. Воспитатель проявляет человеческое отношение к ребенку. Становится очевидной необходимость человеческого отношения взрослого к ребенку как человеку, о чем писал С.Л.Соловейчик: «...нет двух отношений к ребенку – человеческого и педагогического. Есть одно, одно и только одно: человеческое» [13, с.9]. В человеческом отношении педагога к ребенку и есть проявление человечности педагогом. Человечное – это все самое светлое, чистое, благородное, доброе, возвышенное, одухотворенное. Наверное, это то, что приближает человека к богу. Человечное – это божественная основа в человеке. Не случайно люди подмечают в одном человеке божью искру, в другом – божий дар, в третьем – божественное начало... Человечное – это человеческая суть. Именно этот смысл звучит в мысли С.Л.Соловейчика.

Психолого-педагогические основы организации условий для самоопределения будущего педагога в гуманистических ценностях в этом случае можно представить в следующем виде. 1. Предъявление теоретических знаний или знаний о педагогическом опыте, содержащих гуманистические ценности (концепций, идей, положений и др.). 2. Постижение смысла и значений гуманистических педагогических ценностей (через сравнение, сопоставление, понимание и др.). 3. Выражение личностного отношения к смыслу и значению этих ценностей (через осознание преимуществ их гуманистической сущности, через переживание и проживание этой сущности в своих эмоциях и др.). 4. Актуализация знаний о гуманистических ценностях: а) в условиях гуманистически ориентированного учебного процесса на занятиях по педагогике; б) в практической деятельности, где сту-

денты учатся использовать педагогические средства на гуманистической основе (гуманно-личностный подход, методы и приемы переживания гуманного отношения... и др.) при разработке творческого замысла урока или внеклассного воспитательного дела. 5. Формирование устойчивого позитивного отношения к гуманистическим ценностям (через переживание, проживание, принятие, убеждение в необходимости этих ценностей для современного образовательного процесса). 6. Становление гуманистических воззрений будущего педагога как фиксированных установок к гуманистической педагогической деятельности. 7. Стимулирование мотивации будущего педагога к организации гуманистического учебно-воспитательного процесса в школе (через практическую деятельность студента, направленную на обретение умений строить на гуманно-личностной основе взаимодействие, учебное занятие, воспитательное дело).

Таким образом, саморазвитие личности будущего педагога как его ценности (личностной, жизненной, профессиональной, гражданской) непосредственно связано с развитием личности будущего педагога-гуманиста, для которого создаются условия в образовательном процессе педвуза.

Необходимым условием для ценностного самоопределения студента как будущего педагога-гуманиста выступают либо предъявление известных в педагогическом опыте ситуаций, либо наблюдение реальных педагогических ситуаций, либо создание ситуаций в живом педагогическом процессе обучения студентов, где есть место воплощению человечности педагога как личности и профессионала. В каждом из этих вариантов есть место для аналитической и духовной работы будущего педагога по постижению гуманистических ценностей, организованной в рамках учебного занятия и продолжающейся за его рамками; есть место развитию и саморазвитию своего аксиологического «Я» педагога, способ-

ного организовать педагогический процесс на гуманистической основе.

### Литература

1. *Амонашвили, Ш.А.* Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
2. *Бездухов, В.П.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ. 200. – 185 с.
3. *Закирова, А.Ф.* Педагогическая герменевтика: монография / А.Ф. Закирова. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
4. *Коменский, Я.А.* Переиздание / Я.А. Коменский. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
5. *Корчак, Я.* Педагогическое наследие / Я. Корчак; пер. с польск.; сост. К.П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.
6. *Кувакин, В.А.* Основные характеристики гуманистического мировоззрения / В.А. Кувакин // Современный гуманизм: документы и исследования / общ. ред.: А.Г. Круглов, В.А. Кувакин. – М.: РГО, 2000. – С. 98–104.
7. *Кудишина, А.А.* Гуманизм – феномен современной культуры / А.А. Кудишина. – М.: Академический Проект, 2005. – 504 с.
8. *Мамардашвили, М.К.* Сознание и цивилизация: тексты и беседы / М.К. Мамардашвили. – М.: Изд-во «Логос», 2004. – 284 с.
9. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. – 2005. – Вып. 5 (24). – 185 с.
10. *Рыбин, В.А.* Гуманизм: опыт философского осмысления / В.А. Рыбин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 10. – С. 34–43.
11. *Сухомилинский, В.А.* Письма к сыну / В.А. Сухомилинский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
12. *Шадриков, В.Д.* Происхождение человечности: учеб. пособие для высших учебных заведений / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2004. – 296 с.
13. Школа сотрудничества. Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – 262 с.

УДК 378.414

## ПУТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

**В.С. Кабанова**

### **Аннотация**

В статье поднимается проблема формирования и развития самостоятельности мышления старшеклассников как необходимого условия самореализации личности в высокотехнологичном конкурентном мире. Автор предлагает технологию решения данной проблемы и видит свою задачу в том, чтобы способствовать внедрению данной технологии в практику общеобразовательных школ.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, рефлексия, интеллектуальная инициатива, самообучение, самооценка, самореализация.

### **Abstract**

The article brings up the issue of forming and self-development of independent thought as a prerequisite for high school seniors' self-actualization in the modern highly competitive world. The author suggests a technique for solving this problem. The big challenge now is to facilitate its implementation in the practice of secondary comprehensive schools.

**Index terms:** competitiveness, reflection, intellectual initiative, self-study, self-esteem, self-actualization.

**С**овременные реалии таковы, что в обществе сейчас востребована целеустремленная, критически мыслящая личность, способная быть конкурентоспособной. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации и знания, полученные в школе, могли бы применить их в своей практической деятельности.

В последние годы стала актуальной проблема развития самостоятельности мышления молодежи. Это не может не вызывать озабоченности, так как современное общество, развивающееся в условиях конкуренции, предъявляет высокие требования к выпускнику школы. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны «современно образованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в условиях выбора, прогнозируя их возможные последствия; люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие разви-

тым чувством ответственности за судьбу страны» [5, с.44].

Наблюдения, проводимые автором в течение ряда лет, показали, что примерно у 41% старшеклассников не сформирована устойчивая мотивация к обучению. Они не видят перспектив в своей дальнейшей жизни, они инертны, пассивны, легко поддаются чужому влиянию. С другой стороны, у ребят с активной жизненной позицией, занимающихся в так называемых «кружках по интересам», сформирована способность к саморазвитию и самореализации. Они целеустремленные, критически мыслят, умеют анализировать и принимать решения. От общего числа старшеклассников такие ребята составляют 59%. Здесь уже можно говорить о конкурентоспособности их сознания.

«Отсутствие у человека развитой системы самостоятельности мышления имеет самые негативные последствия. Неумение или нежелание человека взять на себя ответственность, переложить ее на чужие плечи со временем сформирует в личности такие пороки, как эгоизм, желание прожить за чужой счет, инфантильность, неумение противостоять жизненным труд-

ностям. Развитая система самостоятельности мышления повышает самооценку человека, позволяет ему быть более активным, принимать правильные решения» [4, с.38].

Каковы основные этапы учебной самостоятельности и, прежде всего, учебной инициативы? Почему у некоторых детей, несмотря на все усилия педагогов, эта инициатива так и не возникает? Какие условия необходимо создать для развития интеллектуальной инициативы старшеклассников? Попытка ответить на эти вопросы подтолкнула автора к разработке технологии формирования самостоятельности мышления школьников.

Прежде чем перейти непосредственно к совокупности методов, форм и средств по формированию самостоятельности мышления старшеклассников, необходимо отметить, что эффективность обучения, как показывает практика, зависит как от степени интереса к познавательной деятельности самого ученика, так и от качества организации процесса обучения. Повышение качества образовательной среды будет содействовать появлению новой типологии школьников – инициативных, творчески мыслящих, успешных в будущем.

Основные понятия, специфичные для системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова (рефлексия, умение учиться или учебная самостоятельность, способность понимать и принимать чужую точку зрения), тесно связаны с установкой ученика на поисковую активность, которая должна специально культивироваться педагогами. Такая активность является основным поведенческим проявлением учебной самостоятельности и умения мыслить нешаблонно, принимая нестандартные решения, внося в работу элемент творчества на уровне интерпсихического действия.

Как показали наблюдения, традиционная система обучения культивирует прежде всего исполнительскую позицию, т.е. как можно более успешное воспроизведение образцов и алгоритмов, заданных учителем

в готовом виде. Естественно, при таком положении дел динамики развития личности не происходит.

Технология формирования самостоятельности мышления учащихся старших классов представляется нам как единый *методический комплекс*. По своей значимости одно из ведущих мест в этом комплексе занимает *урок* как основная форма организации учебного процесса.

В условиях непрерывного обучения и самообразования урок – это комплекс методов, форм и средств обучения, воспитания и развития личности. Независимо от формы (интегрированный урок, урок-диспут, урок-презентация и т.д.) он всегда преследует одну цель: развитие личности во всех отношениях, прежде всего, развитие ее мыслительных способностей.

Чтобы сформировать критически мыслящую личность, способную в будущем применить свои знания на практике, принять ответственное решение в нестандартной ситуации, т.е. личность с развитой способностью мыслить самостоятельно, учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся буквально с первых лет обучения выступали полноправными субъектами учебной деятельности на всех ее этапах:

- планирования деятельности;
- ее осуществления;
- анализа, оценки;
- разработки программ коррекции и совершенствования.

Работа по развитию самостоятельности должна строиться с учетом возраста и возможностей учащихся. В младших классах целесообразнее основываться на природном интересе и любопытстве детей, делая упор на формирование общеучебных навыков, навыков общения и внутренней мотивации, например, индивидуальные задания, задания с учетом интересов детей, опора на практику. На уроках в старших классах должна проводиться работа с учетом будущих профессиональных интересов с опорой на развитие волевой и интеллектуальной сфер. Здесь уместны

коллективные формы работы, работа в группах и т.д.

Необходимым этапом исследования процесса развития познавательной активности учащихся является проблема *стимулирования* самостоятельной деятельности в обучении. Ведущую роль при этом играют разные виды самостоятельной работы, создание проблемных ситуаций, побуждающих учащихся к поискам, к проявлению волевых усилий, самостоятельности мышления, творческого подхода к делу.

Естественная потребность учащихся проявить самостоятельность, познать новое, проверить свои знания далеко не всегда удовлетворяется, что не способствует закреплению положительной мотивации, превращению ее в устойчивые внутренние стимулы.

В процессе диагностики внешних и внутренних стимулов, выявления их эффективности следует опираться не только на личные наблюдения, но и учитывать мнения учащихся. Стимулирующим фактором в системе самостоятельных работ являются также работы реконструктивно-вариативного и творческого характера.

Действенным методом активизации мыслительной деятельности является *метод проектов*. В соответствии с новыми Стандартами образования, которые войдут в силу с 2013 г., метод проектов станет составной частью выпускных экзаменов.

Метод проектов позволяет достичь максимального эффекта в формировании самостоятельной деятельности школьников, поскольку проектирование имеет структуру, схожую с самостоятельной деятельностью. В процессе проектирования школьники учатся выявлять проблему, находить пути ее решения и воплощать идеи в практической деятельности, достигая на уроке определенного уровня самостоятельности, проявляя при этом разный уровень самостоятельности мышления. Это позволяет учителю индивидуализировать работу с детьми.

Метод проектов хорош тем, что позволяет решить практические задачи как на зрелые, так и в отдаленной перспективе.

Наиболее приемлемым методом, максимально способствующим развитию самостоятельности мышления и выявлению творческого потенциала подрастающей личности, является *проблемный подход* в обучении. Коммуникативный режим проблемного обучения и самообучения позволяет рационально организовывать и воспитывать культуру умственного труда.

Использование проблемного подхода в обучении позволяет развивать в каждом ребенке мыслительную активность, вести его от репродуктивного обучения к самостоятельному добыванию знаний. У ребенка формируется сознание личностной ценности познавательной деятельности, формируется умение творческого, нестандартного подхода к решению учебных задач.

Как показывает практика, эффективность обучения зависит от умелого сочетания различных методов. Так, применяя метод проблемного обучения, учитель должен помнить, что нельзя в каждом простейшем вопросе видеть проблему. Также нельзя выдвигать слишком сложные задания перед учениками, так как они требуют специальной подготовки и особых знаний. Проблемное обучение заключается в том, чтобы предлагать учащимся для решения посильные задачи, которые вели бы их к собственным открытиям.

Использование проблемного подхода в обучении способствует эффективному развитию умственной самостоятельности учащихся, принятию ими самостоятельных решений по той или иной проблеме, развитию механизмов «самореализации, саморазвития, адаптации, самозащиты, самовоспитания, необходимых для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [1, с.115].

Не будет преувеличением сказать, что главной фигурой образовательного процесса в современной педагогической системе был и остается *учитель*. Именно деятельность учителя, его готовность нести ответственность за подрастающего человека является главным социально-педагогическим условием развития личности.

«Какова же роль учителя в карьере ученика? Залогом успешности ученика будет решение задач, которые ставит перед ним учитель. Прежде всего, это так называемые неалгоритмизированные задания, т.е. задания нестандартные, при выполнении которых нужно проявить творческий подход к делу. Раскрытие творческого потенциала ученика должно стать первоочередной задачей каждого учителя. Участие ребят в Днях самоуправления также будет способствовать развитию таких качеств, как самоуважение, уверенность в своих силах, ответственность за порученное дело и т.д.

Необходимо также поощрять *исследовательскую деятельность учащихся*. Например, участие в городских конкурсах исследовательских работ, участие в различного рода Чтениях и ежегодных литературных конкурсах городского масштаба («Виктория»); в конкурсах сочинений, докладов и т.д. Это повысит уровень самооценки, что очень важно для успешного развития личности, развития ее самостоятельности мышления и творческого потенциала» [3, с.87].

Исследовательскую деятельность школьников необходимо правильно организовывать, направлять, вести учет творческих достижений, собирать «портфолио ученика». Отсутствие учета снизит интерес к занятиям творческой деятельностью и не будет способствовать развитию личности.

Говоря о путях и способах развития успешности ученика, нельзя не сказать о *тьюторстве* как особой педагогической позиции, исторически сложившейся еще в XIV в. в классических английских университетах – Оксфордском и Кембриджском. В

настоящее время тьюторство обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ и сопровождение процесса индивидуального образования в школе, в вузе и т.д.

«В традиционном понимании образовательного пространства акцент делается на обучении, а процессы социальной практики и образовательной рефлексии (рефлексия – самоанализ, осмысление человеком собственных действий), как правило, не рассматриваются. В тьюторской же модели, в отличие от традиционной, процессы обучения, социальной практики и образовательной рефлексии рассматриваются как равноправные, при этом ведущую функцию выполняет процесс образовательной рефлексии» [3, с.87].

Говоря о совершенствовании содержания образования, нельзя не сказать о *компетентном подходе* в обучении. На современном этапе развития образования начата работа по поэтапному введению Стандартов общего образования нового поколения в образовательную практику школ. Стандарты первого поколения были созданы в рамках «знаниевой» парадигмы образования, в которой целью образования была передача учащимся определенной суммы знаний, а главным элементом образовательного процесса являлась репродукция знаний.

Сегодня назрел переход от «знаниевой» к альтернативной деятельностной парадигме образования. Этот переход предполагает компетентный подход в обучении. В последнее время появилось множество инновационных методик преподавания. Компетентный подход в обучении – одна из них, наиболее соответствующая требованиям сегодняшнего дня, способствующая развитию самостоятельности мышления будущего конкурентоспособного специалиста, которому жить и работать в условиях глобальной модернизации. Но чрезмерное увлечение методикой компетентного подхода может отодвинуть на задний план «знаниевую» парадигму. Этого

нельзя допускать, потому что роль и значение фундаментального ядра знаний было и остается важным для развития личности.

«Знаниевая» парадигма и компетентностный подход в обучении не могут быть противопоставлены, они не исключают, а дополняют и взаимообогащают друг друга. Компетентностный подход в обучении, основанный на глубоких, фундаментальных знаниях, позволит школьникам в будущем применить свои знания за пределами обучающей системы, не растеряться в нестандартной жизненной ситуации, творчески подойти к любому вопросу.

Учитель обязан вовлекать школьников в *разнообразные виды творческой деятельности*, всемерно содействовать этому, организовывая для школьников различные кружки по интересам, танцевальные студии, занятия вокалом, вязанием, шитьем, изготовлением мягких игрушек и т.д., так как любой вид творчества – это уже свой взгляд на мир, это уже формирование собственной позиции и самостоятельности ума. Тем более что значение занятий любым видом творчества трудно переоценить еще и с воспитательной точки зрения: дети, занятые вторую половину дня, менее подвержены отрицательному влиянию улицы. К тому же занятия творчеством повышают культурный уровень школьников, их эрудицию.

Наиболее успешно самостоятельная мыслительная деятельность учащихся общеобразовательной школы формируется в условиях тесной *взаимосвязи классной и внеклассной работы*. Это организация и осуществление совместной деятельности педагогов и учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса.

Взаимосвязь классной и внеклассной работы обеспечивает успешное формирование самостоятельной деятельности школьников, если организация занятий по внеклассной работе станет неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. С этой целью необходимо комплексное

использование различных форм организации внеклассной деятельности (экскурсии, кружки, олимпиады, поисковые и научные исследования, факультативы, школьный театр и др.), что предполагается в учебном процессе благодаря реализации технологии формирования самостоятельной деятельности школьников.

Внеклассная работа позволяет создать благоприятную среду для формирования самостоятельной деятельности путем вовлечения школьников в занятия любимым для них делом. Необходимо включать учащихся в коллективные формы работы, что дает возможность многократно усилить процесс развития самостоятельности, активности, инициативности детей.

Работа по выработке у школьников умения мыслить самостоятельно должна проводиться регулярно, планомерно и целенаправленно, а не от случая к случаю. Успешное развитие доказательности и аргументированности мыслительной деятельности находится в прямой зависимости от организации различных форм общения школьников, от оптимального сочетания их *коллективной и индивидуальной познавательной деятельности*.

Коллективная учебная деятельность содействует индивидуализации учебной деятельности, учит обосновывать собственное мнение, прислушиваться к мнению партнера, развивает самостоятельность мышления, предоставляет возможность для социальной адаптации и т.д. Все это в комплексе способствует развитию у школьника толерантного сознания, что в будущем поможет ему общаться с партнерами на международном уровне.

Одним из действенных методов развития умственной самостоятельности является *организация самообучения школьников* с учетом их индивидуальных интересов и потребностей. Установлено, что самостоятельная деятельность учащихся по приобретению новых знаний по собственной инициативе возможна лишь при наличии

серьезного интереса к предмету, переходящего в познавательную потребность, глубокого увлечения рассматриваемыми проблемами.

Как показывает практика, самообучение школьника невозможно без его желания и умения работать с книгой. Для самостоятельного обучения очень важно воспитать у учащегося потребность в самостоятельном поиске знаний и их приложении. Поэтому одним из условий самообучения является приобщение учеников к решению учебных задач по своей инициативе, сверх школьной программы. Одним из таких средств являются предметные олимпиады.

Одним из условий самообучения является умение ученика планировать свою самостоятельную внеурочную познавательную деятельность по приобретению знаний. Учитель помогает ему в составлении индивидуальных планов самообучения и в их реализации. Если в V–VII классах самообучение школьника проводится обычно по плану, подсказанному учителем, в VIII–IX классах – при совместных обсуждениях или в ходе групповых бесед и консультаций, то в X–XI классах эти планы составляются самим учеником. Лишь в некоторых случаях он прибегает к совету учителя или руководствуется его рекомендациями.

Чтобы педагогическое руководство самообучением школьников было эффективным, целесообразно осуществлять определенную *дифференциацию*, которая по сути будет индивидуально-групповой. Это обусловлено тем, что учащихся по их познавательным интересам и практическим потребностям, которые они хотят удовлетворить, занимаясь самообразованием, можно разделить на условные группы. Включение учеников в ту или иную группу учитель осуществляет по результатам индивидуальных бесед с учащимися и их родителями, а также с помощью анкетирования. Само участие ученика в различных факультативах, в кружковой работе, в предметных олимпиадах, творческих кон-

курсах и т.д. уже является дифференциацией обучения в школе.

Приведенный выше методический комплекс, как показывает практика, способствует развитию самостоятельности мышления школьников. При данных педагогических условиях мыслительная самостоятельность учеников проявляется наиболее ярко.

Подводя итоги, следует сказать, что соответствующая организация самостоятельной учебной работы, направленная на активизацию мыслительной деятельности школьников, является одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности знаний. Самостоятельная работа занимает исключительное место на современном уроке, потому что знания становятся достоянием ученика только в процессе его личной, самостоятельной учебной деятельности. Однако самостоятельная работа не самоцель. Она является лишь средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и самостоятельности как черт личности, развитие самостоятельности мышления как качества характера. Личность с развитой самостоятельностью мышления всегда будет конкурентоспособной.

«Пройдет совсем немного времени, и нынешние школьники, будущие производственники и управленцы, встанут у руля страны. Им решать судьбу России, им выступать полномочными представителями нашего государства на международном уровне. И без умения свободно, нешаблонно мыслить такая задача им будет не под силу. Поэтому развитие свободной личности, имеющей активную жизненную позицию невозможно без воспитания у молодежи умения самостоятельно мыслить, самостоятельно приобретать знания и творчески использовать их в своей профессиональной деятельности. Это было и остается главной задачей педагогики» [4, с.39].

## Литература

1. *Амонашвили, Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 463 с.

2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИМГОР, 1996. – 542 с.

3. *Кабанова В.С.* Модель конкурентоспособного учителя в инновационной системе развития образования // Конкурентоспособный педагог, каков он?: материалы конф. «Подготовка

педагога нового типа»: сб. – Казань, 2011. – С. 87–89.

4. *Кабанова, В.С.* Развитие самостоятельности мышления современных школьников / В.С. Кабанова // Русский язык в национальной школе. – 2010. – № 2. «Современное образование». – С. 32–39.

5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Министерство образования Российской Федерации. – 2002. – Март. – С. 44–45. ■

УДК 373.2

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ИЗМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

**А.Ю. Юхименко, О.П. Таркаева**

### Аннотация

В статье проведен анализ педагогических факторов формирования самообразовательной компетенции и их влияние на изменение личностных особенностей обучающихся.

**Ключевые слова:** самообразовательная компетенция, групповое учебное взаимодействие, со-управление, самоуправление.

### Abstract

The article aims to analyse some pedagogical factors of self-learning competence formation and their influence on personal students characteristics.

**Index terms:** self-learning competence, classroom interaction, co-management, self-management.

**О**собый интерес к проблемам автодидактики является закономерным и обусловлен необходимостью подготовки специалистов, способных к самообучению в сфере непрерывного образования в условиях стремительного развития науки и обновления информации. Кроме того, переход высшей школы к новым образовательным стандартам на основе компетентного подхода потребовал увеличение объема времени, отводимого в учебных планах вузов для самостоятельной работы и выявил неготовность преподавателей разработать и внедрить новую модель организации самостоятельной работы, соответствующую требованиям самообучения, а также отсутствие достаточного

практического опыта использования автоматизированных обучающих систем в самообразовательных целях. В связи с этим решение проблемы формирования самообразовательной компетенции продолжает оставаться весьма актуальным и требует более глубоких и детальных исследований. С нашей точки зрения, можно выделить три формы самообучения, различающиеся степенью проявления автономии обучающегося и уровнем сформированности самообразовательной компетенции.

1. *Самообучение, основанное на режиме комбинирования различных каналов и форм коммуникации:* а) индивидуальный материал для самостоятельного прослушивания текстов на иностранном языке;

б) видеоматериалы с целой серией самообразовательных заданий; в) компьютерные программы для самостоятельного программированного обучения. Руководство учебной деятельностью студентов носит опосредованный характер и реализуется через задания, предлагаемые преподавателем.

*2. Самообучение в рамках определенной авторской концепции:* использование самоучителей, аудио- и видекурсов, основанных на принципах самопроверки и предлагающих авторский метод самообучения.

*3. Автономное обучение* – подлинное самообучение, когда учебный процесс на всех этапах полностью управляется самим студентом. Он является субъектом процесса самоуправления: определяет цель обучения; выбирает приемлемую для себя программу; отбирает необходимый учебный материал; использует уже имеющиеся знания для овладения новыми.

Определенная степень автономии обучаемого становится психологическим условием его успешной учебной деятельности и повышения ответственности за процесс овладения знаниями [10, с.76–80].

Самообучение и формирование самообразовательной компетенции предполагает переосмысление и обновление психологического и дидактического аспектов учебного процесса.

В качестве основных педагогических факторов формирования самообразовательной компетенции в условиях высшей школы мы выделяем развитие учебного самосознания; использование резервов группового взаимодействия и соуправление участниками учебного процесса, реализуемое посредством специально организованного педагогического общения.

Для разных студентов одна и та же учебная деятельность имеет различный смысл, что в общем и определяет их отношение к тому или иному учебному предмету. Смысл учения и его значимость являются основанием мотивационной сферы учения. Со-

держание обучения, его формы и методы должны анализироваться исходя из того, насколько они соответствуют личностным смыслам студентов данного возраста. Задачей, имеющей первостепенное значение для преподавателя, является формирование положительной мотивации учения. Для этого важно не навязывать цель, а открывать возможность ее нахождения [6].

Особую роль в формировании самообразовательной компетенции играет целенаправленное развитие учебного самосознания, основанное на положительной учебной мотивации, что ведет, в свою очередь, к формированию способности к самоанализу и адекватной самооценке.

Одним из важнейших показателей развития учебного самосознания студентов является их рефлексивная позиция в процессе обучения. Психическими формами проявления рефлексивных процессов выступают: 1) критичность мышления субъекта деятельности; 2) стремление обучаемого к доказательности и обоснованию своей позиции; 3) способность и стремление ставить вопросы; 4) стремление и готовность студента вести дискуссию; 5) готовность к адекватной самооценке [8, с.125–127].

К наиболее важным приемам развития рефлексии в процессе обучения можно отнести следующие: 1) создание учебных ситуаций, требующих от студента оценки, рецензирования, высказывания личного мнения; 2) использование учебного материала, в котором специально выделяются противоречия, парадоксальные формулировки, ситуации «провокации вопроса», «провокации несогласия».

Развитые рефлексивные процессы есть компонент учебного самосознания и предпосылка формирования оптимальной структуры самоуправления.

Формирование самообразовательной компетенции также предполагает специальную организацию учебного процесса, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров, актуализации личности студента и развития ряда умений,

необходимых для самостоятельной познавательной деятельности.

В своем исследовании влияния групповых форм работы формирование системы самоуправления мы использовали определение А.В.Петровского: «Групповое взаимодействие – совокупность коммуникативных и операционных связей, определяющихся конкретной, актуализированной в данный момент в группе задачей деятельности» [9, с.226].

Какие изменения вносит применение групповых форм учебной деятельности в характер учебного взаимодействия? Прежде всего изменяется характер учебной деятельности. Она приобретает характер сотрудничества, партнерства. Это означает, что преподаватель и студенты становятся сомыслителями и сотрудниками разрешения определенного круга проблем, а общение – основным средством овладения учебным предметом. Студенты испытывают своеобразное «раскрепощение», получают определенную свободу действий. Перед ними возникает необходимость находить наиболее приемлемые формы общения, осваивать навыки принятия групповых решений, отстаивать правильные варианты решений и обосновывать свой выбор.

Возникающие новые деловые контакты между членами группы не только расширяют систему межличностных отношений: «преподаватель-группа», «преподаватель-студент», «студент-студент», «студент-группа», но также вносят ряд изменений в их характер. Общение осуществляется по субъект-субъектной схеме, а характер учебного взаимодействия становится продуктивным.

Групповое учебное взаимодействие выступает как фактор формирования системы самоуправления при определенных дидактических условиях. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и нашего практического опыта, на наш взгляд, наиболее важными являются следующие: 1) постоянная вовлеченность студентов в общение; 2) гибкость ролевой структуры

совместной деятельности; 3) активность участников учебного взаимодействия; 4) четкое распределение организационных обязанностей; 5) оптимальный численный состав группового субъекта деятельности.

Результаты исследований, связывающих эффективность группы с ее размером довольно противоречивы. Правда, ряд исследователей высказали предположение о том, что одной из практически наиболее плодотворных форм взаимодействия является работа студентов в микрогруппах – триадах. Это объясняется рядом причин.

Присутствие в микрогруппе третьего лица создает «объективные условия для возникновения в системе общения принципиально нового качества, которое можно в целом охарактеризовать как качество рефлексивности» [2, с.15], поскольку двое общающихся вынуждены учитывать то, какое влияние оказывают высказывания не только на непосредственного партнера по общению, но и на других лиц. Таким образом, появляется возможность взглянуть на себя и отношения партнеров внутри группы со стороны и рационально строить свои отношения с каждым из членов группы. К.Е. Данилин, в частности, отмечает [3, с.123], что начиная с триады увеличиваются возможности реализации в группе таких механизмов психологического воздействия, как внушение и подражание. Внушение может базироваться на авторитете большинства и на групповом давлении, а подражание может подкрепляться третьим членом группы или большинством. В триаде появляется возможность реализации кем-либо из членов группы функции арбитра. Причем эта функция может быть по своему характеру персонализированной, закреплённой или скользящей. Рефлексивные взаимопредставления участников составляют ее основу. Взаимодействия в триаде обеспечивают их более предметно-деятельный и устойчивый характер, что позволяет характеризовать триаду как собственно группу. Групповые формы работы обеспечивают обратную связь, кото-

рая дает каждому участнику реальные сведения о том, как он воспринят. Благодаря тому, что в группе обратная связь исходит от нескольких или всех ее членов, создаются предпосылки принятия информации.

Усиление момента рефлексивности является весьма важным и необходимым фактором при обучении посредством общения. Оно имеет существенное значение для формирования адекватной самооценки членов группы.

Внедрение в практику высшей школы методов проблемно-развивающего обучения показало реальные пути перехода к субъект-субъектному взаимодействию и, следовательно, наметило другой подход в определении функций и позиций преподавателя и студента. Ведущей функцией преподавателя становится формирование у студента потребности к познанию, развития необходимых для самостоятельной учебной деятельности умений.

Говоря об изменении подхода в определении функций и позиций преподавателя и студента, мы имеем ввиду непосредственное участие студентов в управлении процессом обучения, т.е. привлечение их к соуправлению.

Через соуправление студент учится управлять собой в процессе обучения: выделять для себя главную цель и формулировать планы обучения в соответствии с личной значимостью, регулировать процесс решения учебных задач, контролировать и оценивать свои достижения, но это возможно только посредством таких функций педагогического общения, которые реализуются не только через коммуникативные задачи, но и через целенаправленно создаваемые преподавателем ситуации общения.

Для того чтобы создаваемые преподавателем ситуации общения способствовали реализации соуправления, они должны быть ориентированы на: 1) диалог, как форму межличностного общения, которая является совместной и целенаправленной деятельностью при условии позиционно-

го равенства участников взаимодействия; 2) предметно-ценностное единство; 3) создание условий, позволяющих студенту в совместной деятельности с другими студентами и преподавателем занимать различные функциональные позиции и овладевать средствами осуществления определенных функций соуправления учебным процессом.

По аналогии с функциональными звеньями системы управления при соуправлении мы выделяем четыре функции, которые реализуют студенты.

1. *Целеполагание* в рамках существующей программы для каждой конкретной дисциплины – определение сроков прохождения той или иной темы данного курса; определение формы и методов учебной деятельности.

2. *Организация процесса обучения* – презентация знаний, выполнение функций консультанта, подбор и разработка дидактического материала к занятиям по просьбе преподавателя.

3. *Обеспечение обратной связи по параметрам учебного процесса* – оценка деятельности преподавателя; оценка своей учебной деятельности; внесение предложений по корректировке учебного процесса.

4. *Контроль* – разработка материала для текущей контрольной работы и ее проведение в группе; выполнение функций ассистента преподавателя при проверке контрольных и самостоятельных работ.

В.И. Андреев отмечает, что в ходе самостоятельной работы студенты «выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств» [1, с.287], поэтому для обоснования и проверки выделенных педагогических факторов и их влияния на формирование личностных качеств был проведен дидактический эксперимент с учетом основных личностных характеристик студентов. Для этого применялся комплекс стандартизированных психодиагностических методик, разработанных в Казанском университете под руководством Н.М. Пейсахова –

методика, направленная на изучение состояния беспокойства, тревожности (БТ); методика для определения способности к самоуправлению и изучения стиля самоуправления (СУ); методика изучения самооценки (СО), в основу которой были положены работы С.А.Будасси, Н.А. Викторова и Э.С.Чугуновой, а также разработанный московскими психологами Ю.М. Орловым, В.И.Шкуркиным и Л.П. Орловой тест для оценки потребности в достижениях (ПД).

Экспериментальное исследование проводилось в виде естественного эксперимента, позволяющего сохранить обычные условия деятельности. Позитивные изменения некоторых личностных особенностей студентов – оптимизация их самооценки, развитие способности к самоуправлению, рост познавательного интереса и активности, являются, на наш взгляд, надежным комплексным показателем.

Большой интерес представляет анализ динамики личностных изменений студентов в экспериментальном обучении. Сопоставление матриц исходного и повторного (через год) обследования участников эксперимента позволяет констатировать значимые изменения показателей личностных характеристик студентов, обучавшихся в экспериментальных группах. Они характеризуются следующими статистически значимыми ( $p = 0,99$ ) сдвигами:

1. Увеличился уровень самооценки (45,500–53,662).

2. Увеличился уровень беспокойства и тревожности (20,900–25,371).

3. Увеличился уровень направленности на взаимодействие (28,572–34,085).

4. Значительно увеличился уровень развития способности к самоуправлению (31,171–52,257).

5. Уменьшился уровень управления в типе СУ (27,428–24,914).

6. Увеличился уровень самоуправления в типе СУ (36,085–44,228).

7. Уменьшился уровень неуправления в типе СУ (25,571–21,800).

Сопоставление результатов позволяет сделать вывод, что изменение формы общения в экспериментальных группах в ходе учебных занятий, контакты между членами группы в процессе совместной деятельности создают определенные психологические преимущества и благоприятную социально-психологическую атмосферу, в которой каждый участник начинает воспринимать себя иначе. Групповая работа создает условия для социальной перцепции, способствует пониманию и правильной оценке личности и действий своих сокурсников. С другой стороны, общение предполагает правильную и объективную оценку своих собственных действий, поступков, высказываний, способность регулировать свое поведение в соответствии с требованиями партнеров, умение подчинять свое поведение и желания задачам, которые стоят перед группой, требованиям руководителя группы.

Представляет интерес динамика изменений в контрольных группах. Особенности ее будут отражать специфику традиционного обучения со всеми ее достоинствами и недостатками.

Анализ матриц исходного и повторного обследования показал, что в контрольных группах: 1) резко снизился уровень самооценки (42,551–3,793); 2) уровень беспокойства и тревожности остался без изменений (16,4465–16,4650); 3) несколько увеличился уровень развития способности к самоуправлению (31,896–39,344); 4) увеличился уровень развития способности к самоуправлению в типе СУ (33,379–38,172); 5) увеличилась направленность на себя (27,896–31,379).

В целом полученные результаты подтверждают, что традиционное обучение не способствует развитию самоуправления личности; негибкие авторитарные методы преподавания формируют негативное самовосприятие личности (резкое снижение самооценки); отсутствие сотрудничества в учебном процессе не способствует разви-

тию направленности личности на взаимные действия.

Для более полного рассмотрения изменения показателей межличностных характеристик студентов были использованы корреляционный анализ для выявления структурных взаимосвязей всех показателей, а также дивергентный анализ для анализа изменения этих структур за время обучения и для сравнения структур контрольных и экспериментальных групп. Достоверных изменений структур не произошло, что вполне объясняется не очень большим временным интервалом (один учебный год).

Как показывают психолого-педагогические исследования, при правильно организованном обучении достаточно быстро можно получить приращения в знаниях, несколько дольше формируются умения и навыки обучаемых, и наиболее отодвинутыми по времени бывают личностные изменения. В то же время очевидно, что эти изменения – самый надежный и достоверный результат педагогического эксперимента.

Первоначально в контрольных и экспериментальных группах уровень беспокойства и тревожности находился в обратно-пропорциональной зависимости с уровнем самоуправления. Самоуправление, по мнению психологов [7], является творческим процессом, который всегда связан с созданием нового, с необходимостью разрешения противоречий, с поиском новых решений. Этим самоуправление отличается от саморегуляции, предполагающей тоже изменения, но только в рамках определенных правил, норм и стереотипов.

Развитие способности самоуправления проходит две стадии. Первая стадия характеризуется возникновением потребности в самоуправлении.

Мы считаем, что в экспериментальных группах основным толчком к дальнейшему развитию способности самоуправления послужило изменение формы учебного

взаимодействия преподавателя и студентов – соуправление. При соуправлении такая потребность в самоуправлении действительно возникла. Изменение характера учебного взаимодействия повлекло за собой изменение функций и позиций его участников; потребовало от студентов изменения линии поведения при общении с преподавателем в аудитории; открытого выражения своего мнения, объективной оценки не только деятельности преподавателя, но и своей. А это означает, что прежние способы и средства общения и учебной деятельности перестали «срабатывать» в новых условиях. У студентов возникла необходимость переосмыслить изменившуюся роль и позицию в учебном процессе, проанализировать новую и в какой-то степени необычную для них ситуацию. Можно считать, что с этого момента также началось и дальнейшее развитие целостной системы самоуправления.

В психологии целостный процесс самоуправления рассматривается как ряд последовательно разворачивающихся этапов. Н.М. Пейсахов выделяет восемь таких этапов [7, с.33]: анализ противоречий, принятие решения к действию, контроль, коррекция. Как соуправление, так и формы учебной деятельности, основанные на коллективном (групповом) взаимодействии, привнося элементы практического отношения к знаниям, к реальным жизненным ситуациям, требуют реализации всех вышеназванных этапов самоуправления в ходе решения конкретных учебных задач, помогают студентам стать субъектами процесса самоуправления.

### Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 287.
2. Данилин, К.Е. Диада или триада? К вопросу об оптимальном численном составе коллективного субъекта управления / К.Е. Данилин,

- А.У. Хараш // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами: научные сообщения к симпозиуму. – М., 1974. – С. 14–15.
3. Данилин, К.Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп / К.Е. Данилин // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 109–123.
4. Кулюткин, Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
5. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Пейсахов, Н.М. Методические указания к лабораторным занятиям по психологии / Н.М. Пейсахов, Г.Ш. Габдреева. – Казань: Изд-во Казан ун-та, 1988. – С. 33.
7. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – С. 125–127.
8. Психологическая теория коллектива / под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 239 с.
9. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования / Т.Ю. Тамбовкина // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 76.



# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378≈372.881.111.1

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Н.В. Маклакова, И.З. Шахнина**

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов по английскому языку. Анализируется специфика электронных образовательных ресурсов как одного из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов. Описывается электронная образовательная программа «Английский для студентов-экономистов» как пример электронного образовательного ресурса.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, формы и методы самостоятельной работы студентов, электронные образовательные ресурсы.

### **Abstract**

The paper analyzes e-learning technologies as an effective means of self-directed learning and presents «English for students of economics» program as an example of e-learning resources designed for University students.

**Index terms:** self-directed learning, its forms and methods, e-learning technologies, e-learning resources.

**В** современной психолого-педагогической литературе существует большое разнообразие определений понятия «самостоятельная работа студентов». В контексте нашего исследования оптимальной представляется трактовка самостоятельной работы студентов как планируемой работы студентов, выполняемой по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Необходимо отметить, что самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателя, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методически-ми службами учебного заведения.

Анализ литературы по проблеме показывает, что самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения определенной дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Значимость самостоятельной работы студентов выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем необходимо разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы студентов. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Высшая школа отличается от средней не только специализацией, но и, главным образом, методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Основная задача преподавателя здесь – организация познавательной деятельности студента. Студент сам осуществляет познание. Знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую определяющую роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Основой самостоятельной работы служит базовый курс той или иной дисциплины, комплекс полученных студентами в аудитории знаний, умений и навыков. Ее формы и виды разнообразны: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, дополнительных заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если в ней участвуют несколько человек. Групповая работа усиливает фактор мотивации и интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю и взаимопомощи.

В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и законченную, но такая оценка может быть оши-

бочной. При командной самостоятельной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Таким образом, самостоятельная работа способствует углублению и расширению комплекса знаний, умений и навыков, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей и потребностей, воспитанию стержневых качеств личности. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов и именно поэтому столь актуальна сегодня проблема поиска новых современных ее форм. И здесь особый интерес представляют информационно-обучающие технологии, обладающие огромным потенциалом по повышению эффективности самостоятельной работы студентов.

Процесс информатизации образования, получивший в конце прошлого века дополнительное ускорение благодаря Интернет-буму, привел к созданию новой образовательной парадигмы, в основу которой легли информационно-коммуникационные технологии. Появилось качественно новое явление – электронная обучающая среда со своими задачами, средствами, методами и законами функционирования. Сегодня очевидны ее многочисленные преимущества, к которым следует отнести, прежде всего, возможность работать в удобное время и практически в любом месте, высокая степень индивидуализации процесса обучения (можно работать в любом темпе, самостоятельно выбирать задания в соответствии с собственными потребностями, склонностями и интересами), активизация многочисленных каналов восприятия информации, возможность четкой организации группо-

вой и индивидуальной работы учащихся в синхронном и асинхронном режиме, удобную организацию учебного материала и т.п. Все это делает электронные средства обучения чрезвычайно привлекательными как для учащихся, так и для преподавателей.

Необходимо отметить, что электронные ресурсы обладают богатым потенциалом в области обучения иностранным языкам, где для закрепления и автоматизации того или иного навыка требуется и значительное время, и высокая степень индивидуализации учебного процесса, и сбалансированное сочетание индивидуальной и групповой работы учащихся, т.е. все то, чем богата электронная образовательная среда. И здесь особое значение и широкие возможности электронные образовательные ресурсы приобретают для организации самостоятельной работы студентов, обучая их не только конкретному предмету, но и умению организовать свое время, отделить главное от второстепенного. Особенно эффективным, на наш взгляд, будет смешение традиционной (аудиторной) и электронной форм обучения, которые плавно перетекают одна в другую, расширяя и обогащая друг друга.

Однако, разрабатывая on-line курсы по иностранному языку, следует помнить о специфике подобных курсов и не совершать ошибки, на которые указывают многие исследователи данной проблемы.

Прежде всего, on-line языковой курс иностранного языка – это ни в коем случае не текст учебника, выведенный на экран компьютера. Зачем читать учебник по грамматике с экрана, когда гораздо удобнее воспользоваться книгой. С другой стороны, подобный курс не должен содержать огромное количество ссылок, мультипликаций и звукового сопровождения. Анимация отвлекает внимание, а гиперссылки могут ввести в заблуждение, уводя учащихся все дальше и дальше в лабиринт информации.

Исследователи выделяют два типа неудачных электронных обучающих курсов

по иностранному языку. К первой группе относятся те курсы, которые созданы «компьютерщиками», хорошо владеющими информационными технологиями, но плохо понимающими сложную специфику обучения языку. Вторая группа состоит из тех курсов, которые разработаны специалистами по обучению языку, которые не понимают, как функционирует Интернет, и какие возможности он дает преподавателю иностранного языка. И только в тех редких случаях, когда «компьютерщики» и «лингвисты» работают вместе, получается действительно эффективный результат. Материал на сайте организован так, что перед вами четко структурированный алгоритм интерактивного обучения, а не просто набор текстов для чтения или аудирования. Китайская мудрость гласит: «Расскажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Вовлеки меня в процесс, и я пойму».

Сегодня особую популярность среди преподавателей приобрели так называемые системы управления обучением, или обучающие платформы. Это образовательные среды для предоставления учебных курсов on-line, обслуживания их и управления ими, администрирования процесса обучения. Именно они дают возможность продуктивно объединить усилия «компьютерщиков» и «лингвистов».

В Казанском федеральном университете широко используется богатый потенциал обучающей платформы MOODLE (Object-oriented dynamic learning environment), созданной в Австралии. Все данные, используемые для создания курса, хранятся на общеуниверситетском сервере, что позволяет легко перемещать, загружать, редактировать и удалять их, при этом любое изменение автоматически становится видимым участникам курса. При этом предполагается, что все участники процесса (и ученики, и преподаватели) могут принимать участие в создании общего образовательного продукта, споря друг с другом, комментируя все происходящее, работая самостоятельно или в группах.

Преподаватели кафедры английского языка КФУ принимают самое активное участие в разработке электронных обучающих программ, используя возможности MOODLE, поскольку сегодняшний уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет полно реализовать коммуникативный подход в обучении иностранному языку через электронные ресурсы, организовать полноценное взаимодействие как между преподавателем и студентами, так и среди студентов, как в письменной, так и в устной (голосовой) форме, через блоги, подкасты и т.д. Однако все еще остается нерешенной проблема организации всех этих форм в единое пространство. При этом необходимо отметить, что более эффективной работе способствует, несомненно, наличие у участников процесса достаточного количества времени для виртуального общения, использование только изучаемого языка в качестве рабочего, четкая организация учебного материала, способствующая достижению поставленной цели, разнообразие видов деятельности и интерактивных форм работы.

Электронные обучающие ресурсы позволяют полнее учитывать деятельностный характер самостоятельной работы, такие ее компоненты, как мотивационный аспект, целеполагание, выбор способов выполнения задачи, исполнительский этап и этап контроля. В связи с этим можно выделить общие требования к электронным образовательным ресурсам по иностранному языку: мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует), четкая постановка познавательных задач, алгоритм выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения, четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков представления результатов, видов консультационной помощи, критериев оценки, отчетности, видов и форм контроля. Кроме того, электронные образовательные ресурсы выводят самостоятельную работу студентов на

творческий уровень, где требуется анализ проблемной ситуации и получение новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения.

Все эти особенности электронных образовательных ресурсов учитывались при создании программы «Английский для студентов-экономистов», разработанной преподавателями кафедры А.М.Ильясовой, Н.В.Маклаковой и И.З.Шахниной.

Среди целей обучения языку студентов экономических специальностей в университете особое место занимает развитие навыка публичной речи, умения делать презентации. К сожалению, времени, отводимого учебным планом на аудиторские занятия по иностранному языку, на полноценную отработку, не хватает, поэтому была предпринята попытка перенести значительную часть работы on-line.

Программа начинается с текста на английском языке, в котором рассказывается о том, что такое эффективная презентация и каковы ее основные характеристики. Студентам предлагается прочитать текст и ответить на последующие вопросы, которые, с одной стороны, проверяют полноту понимания предложенной информации, а с другой стороны, акцентируют внимание обучаемых на базовых компонентах презентации (оптимальная структура, эффективное воспроизведение, языковые средства, контакт с аудиторией, язык жестов, наглядность и т.п.). Таким образом, текст не только развивает навыки коммуникативного чтения, но и дает базовую информацию по проблеме.

Далее следует текст на аудирование (с последующим ответом на вопросы), который также выполняет две задачи. Во-первых, способствует развитию навыка коммуникативного аудирования. Во-вторых, содержит дополнительную информацию по презентациям, уделяя особое внимание языку жестов.

Третий компонент нашей программы – небольшой видеотренинг, демонстриру-

ющий некую презентацию на английском языке. Студентам предлагается оценить ее эффективность по уже упомянутым критериям, выставив баллы от 1 до 10 по каждому из них. Полученные результаты затем подробно обсуждаются на занятии в аудитории, выделяются сильные и слабые стороны презентации и возможные способы исправления ошибок.

Проведя таким образом подготовительную работу, преподаватель дает задание студентам подготовить свои презентации на определенную тему и выложить их на форум, который также является составной частью программы. Каждая презентация обсуждается на форуме студентами группы, ее эффективность оценивается по тем же критериям с помощью тех же баллов (от 1 до 10), что определяет рейтинг каждой презентации. Авторы лучших работ затем выступают в аудитории на мини-конференциях, где также обсуждается каждая устная презентация и определяются победители.

Особенно успешно, на наш взгляд, прошла работа над презентациями, посвященными научно-исследовательской деятельности студентов, которая вылилась в

результате в полноценную научную конференцию на английском языке.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы сегодня обладают огромным потенциалом по эффективной организации самостоятельной работы студентов, делая ее по-настоящему мотивированной, творческой и интерактивной.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / В.И. Андреев // Школьные технологии. – 2003. – № 3.
2. *Гильмутдинов, А.Х.* Электронное образование на платформе Moodle / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2008. – 169 с.
3. *Донецкая, О.* Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / О. Донецкая, А. Зорге, Т. Иванова [и др.]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2009. – 79 с.
4. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М., 2010. – 192 с.
5. *Кречетников, К.Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

УДК 37.014.53

## ОСНОВЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Егорова

### Аннотация

Статья посвящена выявлению основ целеполагания в управлении системой образования. Сформулированы определения «целеполагание в управлении системой образования», «целеполагание в управлении образовательными системами».

**Ключевые слова:** управление, система образования, образовательная система, управление системой образования, управление образовательной системой, управление развитием образования, целеполагание, целеполагание в управлении, целеполагание в управлении системой образования, целеполагание в управлении образовательными системами.

### Abstract

The article is devoted to the foundations of goal setting in the management of the education system. We provide a definition of goal-setting in the specific situation of education management and in the context of an educational system.

**Index terms:** management, education system, educational system, management of the system of education, management of an educational system, management of education development, goal-setting, goal-setting in management, goal-setting in the management of the system of education, goal-setting in the management of educational systems.

**О**бразование – главный фактор социального и экономического прогресса, механизм развития общества, условие конкурентоспособности государства и человека. От направленности и эффективности образования сегодня во многом зависят перспективы развития человечества [8, с.8].

Необходимость обеспечения эффективного управления системой образования обусловила обращение к проблеме выявления когнитивных основ целеполагания в данной сфере – тех знаний об объекте целеполагания (т.е. о системе образования в целом), которыми должен обладать субъект управления для осуществления грамотного целеполагания.

В результате системного исследования проблемы автором статьи установлено, что субъект целеполагания в управлении системой образования должен:

1. *Понимать роль образования в развитии российского общества.*

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны,

обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина [1, с.110].

2. Знать тенденции мирового развития образования (ускорение темпов развития общества, переход к информационному обществу и др.).

3. Знать новые социальные требования к системе российского образования. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [1, с.110].

4. Знать Закон РФ «Об образовании».

5. Знать основные положения теории образования – комплексного аргументированного учения о феномене образования, его роли в жизни общества, закономерностях развития и путях повышения его эффективности [11].

6. Знать основы теории управления.

7. Знать основы теории управления системой образования и образовательными системами.

8. Четко понимать суть определений: «управление», «система образования», «образовательная система», «управление системой образования», «управление образовательной системой», «целеполагание», «целеполагание в управлении», «целеполагание в управлении системой образования», «целеполагание в управлении образовательной системой». Уточним их суть.

*Управление* – специфический вид практической деятельности (управленческая деятельность); *деятельность* (управляющих органов) *по организации деятельности* (управляемых субъектов) [6, с.43]; воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения [6, с. 64].

Структура системы управления включает пять компонентов (рис. 1): 1) управляющий орган (управляющий субъект, субъект управления); 2) управляемая система (объект управления, управляемый субъект); 3) состояние управляемой системы; 4) внешние воздействия на управляемую систему;

5) управление (управляющие воздействия субъекта управления на управляемую систему).

Задача управляющего органа заключается в том, чтобы осуществить такие управляющие воздействия, чтобы с учетом информации о внешних воздействиях, обеспечить требуемое с его точки зрения состояние управляемой системы [6, с.44–45]; найти допустимые управляющие воздействия, имеющие максимальную эффективность (такое управление называется оптимальным управлением) [6, с.47]. Во многих важных с точки зрения практики случаях не обязательно искать наилучшее (оптимальное) управление, иногда достаточно ограничиться нахождением так называемого *рационального управления*.

Говоря об управлении образованием, в первую очередь необходимо опираться на представления о требуемом поведении системы образования (т.е. насколько она отвечает потребностям личности, общества, экономики) [6, с.64].

Сущность управленческого процесса заключается в том, чтобы координировать действия по линии совпадения «цель – результат», сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников системы [9, с.233].

Различают два вида управления: 1) *проектное (управление системой «в динамике»* – изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.); 2) *процессное (управление системой «в статике»* – регу-



Рис. 1. Структура системы управления [6, с.45]

лярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях) [6, с.18; 52].

В главе 2 Закона РФ «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266-1) указывается, что **система образования** в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих: 1) преемственных образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований; 2) сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций; 3) органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций; 4) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования [4].

Система образования состоит из: 1) органов управления образованием; 2) инфраструктуры системы образования (научно-методические, ресурсные центры, ремонтные, снабженческие службы); 3) образовательных систем [6, с.65] (рис. 2).

Образовательная система (ОС) – совокупность образовательных учреждений, реализующих преемственные образовательные программы различного уровня и направленности. В зависимости от своего

масштаба, ОС может включать и органы управления образованием соответствующих уровней [6, с.65].

Система образования рассматривается как организационная система, и управление системой образования определяется как деятельность по организации ее деятельности [6, с.30].

Управление системой образования в России осуществляется на трех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном. Первые два уровня являются уровнями государственного управления в сфере образования. Каждый уровень обладает своими полномочиями в управлении системой образования.

Управление образовательными системами осуществляется на шести уровнях: федеральном; региональном; субрегиональном; муниципальном; территориальном; уровне образовательного учреждения [6, с.67].

Д.А. Новиков отмечает, что в современных условиях *управление образованием* – это прежде всего управление его развитием (на всех уровнях – начиная с федерального и заканчивая конкретным образовательным учреждением), а не только управление учреждениями и людьми [6, с.8]. Понятие «развитие системы образования» шире, чем понятие «реформа образования», о которой сегодня принято

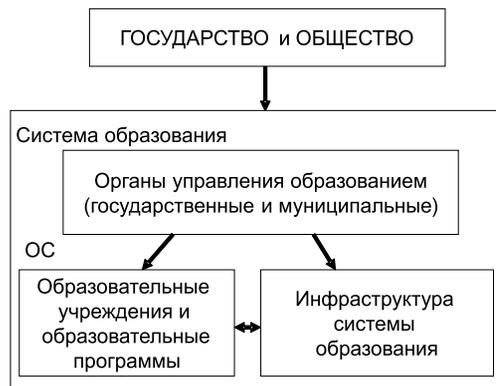


Рис. 2. Структура системы образования [6, с.65]

Примечание: ОС – образовательная система.

говорить, так как оно не сводится только к реформе [6, с.18–19].

Задача развития образования является чрезвычайно актуальной, поскольку эффективное образование обеспечивает конкурентоспособность как отдельного человека, так и всей страны, общества. В развитии образования заинтересованы все категории заказчиков образования: учащийся, его родители, семья; образовательное учреждение; регион, местный социум в лице муниципалитетов, культурных образований, промышленных предприятий, служб сервиса и т.п.; государство и общество; человечество в целом; окружающая среда [15]; бизнес, особенно крупный (транснациональный). От результата этого процесса зависит существование государства, рода, социума, человечества и окружающей среды в ближайшем будущем.

Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой [1, с.110].

Развитие системы образования должно: 1) создать условия для гибкой адаптации образовательной сферы к изменяющимся потребностям и условиям внешней среды – социальным, политическим, экономическим; 2) сформировать механизмы развития системы образования в соответствии с собственными целями и с учетом изменяющихся внешних условий [6, с.89].

Суть целеполагания (т.е. построения процесса определения цели [6, с.32]) заключается, прежде всего, в определении *результатов*, которые непременно должны быть достигнуты.

*Целеполагание в управлении.* Целеполагание – это начало управленческой деятельности, один из наиболее важных этапов управления, «один из важнейших моментов менеджмента» [10, с.60], «основа успеха управления», «основа успеха в любых стратегических инициативах» [3].

Целеполагание пронизывает и определяет все стадии управленческой работы: информационную, организационную, регулирующую, координирующую, контрольную. Эта функция определяет содержание всех остальных, является их объединяющим стержнем и реализуется во всех сферах управления [7].

Установление стратегических целей и направлений развития образования является исключительно функцией *высшего руководства*, так как именно там сосредотачивается информация [10, с.60; 12, с.32].

Искусство выбора и формулирования правильной цели, управление процессом ее реализации, включая оценку достигнутой степени реализации, отличают действительно *умелого руководителя* [5, с.78].

Проблема целеполагания в управлении системой образования представляет собой одно из актуальных и недостаточно разработанных направлений исследований в области теории образования. На основе проведенного анализа данной проблемы, автором статьи сформулировано определение, согласно которому под «целеполаганием в управлении *системой образования*» понимается деятельность субъектов управления *федерального, регионального и муниципального* уровней по определению и формулированию целей *развития* (инновационная деятельность, изменения) и *функционирования* (регулярная, повторяющаяся деятельность) системы образования» (табл. 1).

Под «целеполаганием в управлении *образовательными системами*» понимается деятельность субъектов управления *федерального, регионального, субрегионального, муниципального, территориального и учрежденческого* уровней по определению и формулированию целей *развития* и *функционирования* образовательных систем» (табл. 2).

9. Понимать состояние и тенденции развития образования.

Сегодня отечественная система образования находится в кризисном состоянии

Таблица 1

## Структура целеполагания в управлении системой образования

№ п/п	Уровни целеполагания	Субъекты целеполагания	Продукты целеполагания
1	Федеральный	Министерство образования и науки	Национальная доктрина образования; Федеральная целевая программа развития образования; ФГОСы
2	Региональный	Департамент образования (Министерство образования республики, области)	Региональная программа развития образования
3	Муниципальный	Муниципальное управление образования	Муниципальная программа развития образования

Таблица 2

## Структура целеполагания в управлении образовательными системами

№ п/п	Уровни целеполагания	Субъекты целеполагания	Продукты целеполагания
1	Федеральный	Министерство образования и науки	Национальная доктрина образования; Федеральная целевая программа развития образования; ФГОСы
2	Региональный	Департамент образования (Министерство образования республики, области)	Региональная целевая программа развития образования
3	Субрегиональный (межмуниципальный)	Областное управление образования	Областная целевая программа развития образования
4	Муниципальный	Муниципальное управление образования	Муниципальная целевая программа развития образования
5	Территориальный	Территориальное управление образования	Территориальная целевая программа развития образования
6	Образовательного учреждения	Администрация образовательного учреждения	Программа развития образовательного учреждения (ОУ); Устав ОУ

[8, с.10]. Ученые утверждают необходимость перехода к *новой образовательной парадигме*, новой системе образования – «инновационному обучению», которое сформирует у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за будущее, веру в себя и свои профессиональные способности, а также влиять на это будущее [8, с.11].

Современное развитие образования как системы должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе

интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки [8, с.34].

В.Е.Шукшунов, В.Ф.Взятых и др. считают, что научные истоки новой образовательной политики следует искать в трех сферах: философии образования, науках о человеке и обществе (психология образования, социология и пр.) и «теории практики» (педагогика, проектирование и менеджмент образования) [8, с.14]. Целеполагание в управлении системой образования должно осуществляться с учетом

этих фундаментальных основ развития образования.

Основные тенденции развития системы образования в настоящее время направлены на то, чтобы сделать ее более современной и восприимчивой ко всему передовому и новому [6, с.88]. Стратегия государства в области развития отечественного образования исходит из необходимости обеспечить: а) большую встроенность образовательных структур в систему рыночной экономики; б) соблюдение долгосрочных интересов развития в РФ гражданского общества и демократического государства; в) разделение обществом наряду с государством ответственности за развитие системы образования; г) открытость образования общественным воздействиям [6, с. 89].

10. Понимать современное состояние системы образования и видеть перспективы управления развитием системы образования.

Согласно прогнозу академика РАО В.И.Андреева, управление развитием образования XXI в. будет идти параллельно в двух плоскостях: а) управление в режиме функционирования; б) управление в режиме творческого саморазвития образовательных учреждений в условиях непрерывной инновационной деятельности. Нововведение в каком-либо блоке (элементе) образовательной системы с неизбежностью приведет к перестройке всей системы. И к этому надо быть всегда готовыми [1, с.355].

Реализация даже части стратегий модернизации образования в России требует перехода образовательной системы из фазы функционирования в фазу инновационного саморазвития. Только реализация принципа инновационности сделает образование по-настоящему эффективным, и оно будет соответствовать лучшим образовательным стандартам [1, с.120].

Системообразующим и парадигмальным принципом развития образования в России является принцип *конкурентоспособности* [1, с.120].

11. Осознавать проблемы в сфере управления системой образования в РФ, трудности, мешающие развитию системы образования. К их числу можно отнести: 1) разрозненность совместной деятельности общества, системы образования и средств массовой информации по созданию и распространению образовательных, воспитательных, научно-просветительных программ, передач и других материалов; 2) несовершенство форм и недостаточная активизация участия профессиональных объединений и ассоциаций образовательных учреждений, педагогических и научных работников, родителей (законных представителей) и общественных организаций в реализации государственной политики в области образования; 3) практическое отсутствие форм и методов развития самоуправления обучающихся; 4) неразвитость правовых основ взаимоотношений исполнителей образовательных услуг, обучающихся и их родителей (законных представителей). Достижение современного уровня содержания общего образования, гуманизация, ориентация на развитие личности, формирование системы жизненных ценностей, социальных норм и других элементов культуры являются наиболее важными проблемами [14].

12. Понимать главные направления модернизации системы управления образованием в России для формулирования соответствующих целей.

Понятие «модернизация» в толковых словарях разъясняется через такие признаки, как *улучшение, совершенствование, переустройство* какой-либо стороны институтов, учреждений общественной жизни, как *нововведения*, направленные на улучшение функционирования и развития какой-либо системы [1, с.355]. По мнению В.И.Андреева, модернизация в сфере образования – это система нововведений, направленных на совершенствование, улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом [1, с. 356].

На основе выделенных Д.А.Новиковым [6, с.89] главных направлений модернизации системы управления образованием (они же выступают в качестве основных критериев эффективности управления, а также развития российской системы образования), а именно: 1) повышение качества образования; 2) повышение доступности образования; 3) повышение эффективности образовательных систем – стало возможным построение Базовой модели целей модернизации системы управления образованием, включившей 3 группы целей:

1. *Группа целей управления качеством образования* представлена целями изучения потребностей рынков труда и образовательных услуг; набора абитуриентов; формирования программ и методов обучения; обеспечения обучения ресурсами; организации процесса обучения; аттестации выпускников, присвоения им квалификации; мониторинга трудоустройства выпускников; анализа результатов и начала нового витка «петли качества» [6, с.21–22].

2. *Группа целей управления доступностью образования* представлена целями обеспечения возможности получения гражданами желательного для них качественного образования, равенства образовательных возможностей [2, с.311], экономической (финансовой), транспортной (географической), содержательной и социальной доступности образования [6, с.314].

3. *Группа целей управления эффективностью образования* представлена целями: 1) перехода на новую систему финансирования образования; 2) выделения бюджета развития, обеспечивающего реализацию инвестиционных проектов; создания в образовании эффективных систем; 3) фандрайзинга; 4) информационного обеспечения процессов принятия управленческих решений; 5) управления человеческими ресурсами; 6) образовательного консалтинга; 7) маркетинга образовательных услуг и служб по связям с общественностью для выработки и разъяснения образовательной политики [6, с.22–23].

Д.А. Новиков отмечает, что: 1) перечисленные базовые целевые установки могут быть положены в основу модернизации существующих управляющих систем в образовании как системообразующий фундамент; 2) эффективным управление станет тогда, когда воздействие на все компоненты управляемой системы в конечном счете будет обеспечивать главные результаты – новое качество, доступность и эффективность образования, а также высокий престиж образовательной системы, ее достойное место в общей деятельности местного сообщества, региона, страны [6, с.20].

Главными направлениями реформы российского образования, по мнению авторов [8, с.17], должны стать поворот к человеку, его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук.

13. Знать актуальные направления развития образования в России.

На основе предложенной А.М. Новиковым типологии основных идей развития образования стало возможным построение *Базовой модели целей развития образования*, состоящей из четырех групп целей:

1. *Группа целей в сфере гуманизации образования* включает цели обеспечения: а) гуманизации, б) фундаментализации; в) деятельностной направленности; г) национального характера образования.

2. *Группа целей в сфере демократизации образования* включает цели обеспечения: а) самоорганизации учебной деятельности учащихся и студентов; б) сотрудничества педагогов и обучаемых; в) открытости образовательных учреждений; г) многообразия образовательных систем; д) регионализации образования; е) равных возможностей; ж) общественно-государственного управления.

3. *Группа целей в сфере опережающего образования* включает цели обеспечения: а) опережающего потребности производства уровня образования населения; б) опережающей подготовки кадров для регионов;

в) саморазвития личности обучаемого (учащегося, студента, слушателя, курсанта).

4. *Группа целей в сфере непрерывного образования* включает цели обеспечения: а) базового образования; б) многоуровневости образовательных программ; в) дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования; г) маневренности образовательных программ; д) преемственности образовательных программ; е) интеграции образовательных структур; ж) гибкости организации форм образования (обучения) [6, с.80–81].

К актуальным направлениям развития образования в России также можно отнести: гуманитаризацию, дифференциацию, диверсификацию, стандартизацию, многовариантность, многоуровневость, фундаментализацию, компьютеризацию, информатизацию, индивидуализацию [14].

14. Определять ценностные доминанты российского образования.

Вслед за авторами [2] считаю целесообразным осуществление целеполагания в управлении развитием образования с учетом следующих ценностных ориентиров, означающих принципиально важный переход: 1) от «культуры полезности», рассматривающей образование как непродуцированную сферу услуг, – к «культуре достоинства», определяющей образование как источник социальной компетентности личности, условие достижения личного и профессионального успеха гражданина; 2) от установки на выживание личности и социальной системы – к установке на их развитие; 3) от закрытой школы механического репродуктивного усвоения знаний, умений и навыков – к открытой школе решения жизненных задач с опорой на продуктивное, творческое мышление; 4) от обезличенного образования «среднего ученика» – к вариативному образованию, учитывающему индивидуальные особенности личности каждого ученика и предоставляющему ему возможность выбора в системе открытого образования; 5) от «безнациональной» школы – к полиэтнической

межкультурной школе, формирующей миролюбие, веротерпимость, толерантность, готовность к сотрудничеству с людьми различных верований, убеждений и взглядов; 6) от «школоцентризма» – к «детоцентризму». Именно эти ценностные ориентиры, становясь достоянием массового сознания в сфере образования, содействуют становлению такого образования, которое, по выражению Л.С.Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбам каждой личности [2, с.9–10].

В заключение следует отметить, что проведенный анализ когнитивных основ целеполагания в управлении системой образования открывает возможности исследования проблемы целеполагания в образовании и саморазвитии в разных направлениях.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Асмолов, А.Г. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» / А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 3–11.
3. Долгоруков, А.М. Стратегическое искусство: целеполагание в бизнесе, разработка стратегем, воплощение замысла в жизнь. – М.: ООО «1С-Паблишинг», 2004.
4. Закон РФ «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266-1). – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3988/>.
5. Менеджмент: учебник для вузов / под ред. М.М. Максимцова, М.А. Комарова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА; Единство, 2002. – 359 с.
6. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
7. Основы социального управления: учеб. пособие / А.Г. Гладышев и [др.]; под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.
8. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с.
9. Подласый, И.П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1. – 574 с.

10. *Сетков, В.И.* Основы общего менеджмента (краткий курс) / В.И. Сетков. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 169 с.

11. Теория образования. – URL: [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=50&op=word&wid=435](http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=435)

12. Управление организацией: учебник / под ред. А.Г. Поршнева, З.П.Румянцевой, Н.А. Саломатина. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 716 с.

13. Управление системой образования. – URL: [http://www.edu.ru/mon/index.php?page\\_id346](http://www.edu.ru/mon/index.php?page_id346)

14. Управление образовательными системами. – URL: <http://www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps18.html>

15. *Хуторской, А.В.* Проблемы и технологии образовательного целепологания. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. ■

УДК 378.018.43

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Р.Р. Насибуллов, Г.Р. Насибуллова**

### Аннотация

В статье проведен анализ педагогических факторов формирования самообразовательной компетенции и их влияние на изменение личностных особенностей обучаемых.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, информационное общество, информационные технологии, сетевое обучение, информационная культура.

### Abstract

The article pays attention to peculiarities of using distance education as a new form of continuous education, with a special look at the role and place of modern information and communication technologies in the system of education.

**Index terms:** distance education, information society, information technologies, network education, information culture.

**И**сследование рынка труда в современной России показывает, что в конце XX в. сложился контингент лиц, остро нуждающихся в образовательных услугах, которые традиционная система образования предоставить не могла по причине их географической изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. В связи с этим возникает необходимость осуществить поиск, апробацию и внедрение альтернативной формы получения образования, адекватной зарождающемуся информационному российскому обществу. Она должна в полной мере обеспечивать право на получение образования, обозначенное в Конституции (ст. 42) и в Законе Российской Федерации

«Об образовании» (раздел 1, ст. 5). Такой формой получения образования стало дистанционное обучение. Дистанционное обучение позволяет построить фактически для каждого обучающегося свою индивидуальную траекторию образования, пройти ее, обращаясь к созданной информационной среде, удовлетворить свои личные потребности в образовательных услугах в том режиме, в котором это наиболее удобно и комфортно.

Дистанционное обучение объективно создает дополнительные условия для развития интеграционных процессов в мировом образовании. В силу своих особых возможностей дистанционное образование позволяет «сгладить» существующую на рубеже XX–XXI вв. резкую неравномерность в уровнях развития систем образования, что, в частности, служит благоприятным

обстоятельством для подготовки специалистов различного требуемого профиля. Образование в данном случае, не утрачивая своей традиционной функции – передачи социального опыта подрастающему поколению, – должно выполнять принципиально новую функцию, а именно: создание высокоадаптивной постиндустриальной педагогики (педагогики информационного общества) [1, с.138]. Современные информационные технологии становятся одним из важнейших инструментов модернизации высшей школы в целом – от управления до воспитания и обеспечения доступности образования.

Целью информатизации образования является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества, рынка труда в качественном образовании через предоставление всем участникам образовательного процесса принципиально новых возможностей реализации прав на выбор источников, условий и форм образования в специально создаваемой для этой среде.

Процесс информатизации является продолжительным во времени и касается практически всех сфер существующей системы образования. Он затрагивает как культурные образовательные традиции, коренные проблемы философии образования, так и педагогическую практику; требует создания капиталоемкой информационной инфраструктуры, выполнения значительного объема организационно-методической работы и научных исследований [1, с.97–98].

Для успешного осуществления процесса информатизации необходимо всеобщее осознание важности этого процесса и того факта, что реальная информатизация каждого образовательного учреждения, каждого рабочего места невозможна без активного, заинтересованного участия в этом процессе преподавателей, администрации, органов управления сферы образования. Нужно преодолеть потребительское отношение многих преподавателей

к информатизации их колледжей, вузов, поскольку никто, кроме самого преподавателя, не сможет внедрить современные информационные и коммуникационные технологии в его уроки, лекции, практические и лабораторные занятия. При этом создание необходимых условий для разработки, системного внедрения и активного использования информационных технологий во всех сферах деятельности системы образования становится сегодня одной из основных задач органов управления образованием.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы в сфере образования. Традиционная система образования переживает сегодня «второе рождение» благодаря применению дистанционных образовательных технологий. Они настолько активно и повсеместно внедряются в деятельность различных образовательных учреждений – от средних школ до вузов, что специалисты в области образования все чаще говорят о дистанционном обучении как образовательной технологии будущего [3, с.114–115].

Дистанционное обучение является относительно новой образовательной технологией с точки зрения времени ее появления. Прародителем дистанционного обучения считается заочное обучение, когда студент получал по традиционной почте комплект учебных пособий и перечень заданий (набор упражнений, задач, экспериментов для самостоятельной работы) и должен был выполнить их за определенное время. С преподавателем студент встречался только на сессии.

Дистанционное обучение позволяет человеку получить качественное высшее образование и диплом престижного вуза, подчас расположенного за сотни километров от места проживания студента. Обучаясь дистанционно, студент может одновременно учиться в другом образовательном учреждении (институте, университете), например очно, или совмещать учебу с работой.

Дистанционное обучение очень удобно для людей, желающих получить новую специальность или повысить квалификацию без отрыва от основной работы. Оно удобно для занятых людей, а также для тех, кто имеет ограничения по состоянию здоровья или проживает в удаленных пунктах или там, где нет соответствующих учебных заведений.

Таким образом, дистанционное обучение естественным путем «вписывается» в традиционные формы образования, в то же время, обладая рядом особенностей. Принципиальная особенность дистанционного обучения состоит в том, что вуз, гарантирующий качество образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, и студенты являются разделенными пространственно, но при этом студенты и преподаватели находятся в постоянном взаимодействии, организованном при помощи средств телекоммуникационных технологий.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и строго контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться, имея при себе набор средств обучения (методические указания, учебные пособия и учебники на бумажных и электронных носителях и т.п.).

Студент в процессе обучения занимает активную позицию, что влечет за собой большую эффективность усвоения материала, а также более экономное использование времени обучающегося, так как учебный процесс проходит в удобном для него месте, в удобное время и более эффективном режиме. Не требуется обязательное присутствие студента в университетской аудитории в строго определенные расписанием часы.

В дистанционном обучении очень важно понять, что, как и в любой другой образовательной системе, здесь происходит взаимодействие преподавателей и студентов, а также студентов между собой. Это взаимодействие происходит с использо-

ванием различных информационных и коммуникационных технологий, например, традиционные средства обучения на печатной основе (учебники) используются для знакомства с новым учебным материалом, электронная почта – для обеспечения связи преподавателей со студентами (рассылка заданий и выполненных работ, индивидуальные консультации).

В дистанционном обучении затруднительно управлять учебным процессом вручную, как это делается при традиционной (очной) форме обучения. Удаленность студента от преподавателя и асинхронность их общения, наличие, как правило, новой формы представления учебной информации, организации самостоятельной работы и тестирования являются основными факторами, которые осложняют обычные формы ведения учебной документации и администрирования учебного процесса [2].

В организации дистанционной системы образования можно выделить три основных уровня:

1. Локальный (вуз).
2. Региональный.
3. Глобальный (страна, несколько стран).

Второй и третий уровень обладают существенными преимуществами. Большое количество разработчиков позволяет:

- повысить качество обеспечения;
- выработать единый подход в разработке критериев усвоения предмета;
- быстрее внедрить передовой педагогический опыт и достижения науки и техники в учебный процесс.

Недостатками являются трудности в организации деловых контактов разработчиков, многообразие взглядов и интересов специалистов на изучаемые дисциплины, человеческий фактор.

Рассмотрим более подробно эти уровни.

Локальный уровень является фактически подготовительным этапом создания настоящей системы дистанционного обучения. На нем отрабатываются основные элементы будущей педагогической технологии. Этот этап в значительной степени

облегчается схожестью функций дистанционного и классического образования, которые можно объединить в две группы:

1) проведение учебного процесса (передача и усвоение знаний);

2) организация документооборота учебного заведения.

Для дистанционного обучения вторая группа может быть декомпозирована на документооборот собственно в вузе и документооборот в рамках распределенной образовательной системы.

Вопросы организации учебного процесса и организации документооборота, в том числе его автоматизации, достаточно долго и многократно разрабатывались и перерабатывались в рамках различных вузов. Даже выделен специальный класс подобных систем – автоматическая система управления. Для дистанционного образования более актуальным на этом уровне становится создание специализированных подразделений, которые будут заниматься только вопросами дистанционного обучения, взаимодействуя с другими, уже существующими в рамках вуза структурами.

Полноценное дистанционное обучение предполагает создание сети территориальных центров-представительств. Наличие таких центров позволяет сочетать сетевую технологию дистанционного обучения с кейс-технологией в рамках единой системы дистанционного обучения. Такое сочетание обусловлено еще и тем, что в ряде случаев, сетевое обучение невозможно проводить из-за отсутствия технических возможностей.

Независимо от методики дистанционного обучения, общим остается то, что необходимо обеспечить организацию учебного процесса, доставку соответствующих учебно-методических материалов и организовать информационную поддержку всех административных структур распределенного учебного заведения.

Вместе с тем большинство из размещенных в сети образовательных материалов олицетворяет педагогику в достаточно

примитивном ее проявлении и выполняет большей частью декларативную или представительскую роль. Наибольшие трудности в дистанционном образовании, как правило, представляют не технические проблемы, а чисто дидактические, связанные с построением программ обучения. Сложившаяся стихийная организация дистанционного обучения студентов для деятельности в непроизводственной сфере страдает однообразием, и его бессистемное включение в очную и заочную систему подготовки студентов является малопродуктивным. При этом состояние современной высшей школы предоставляет неравные возможности для реализации разных моделей, значительно сужая функциональный спектр дистанционного образования. Применяемые сегодня модели обеспечивают скоростную подготовку необходимого для разных сфер промышленного и социального производства кадров, но не работают на перспективу развития различных отраслей народного хозяйства, требующего качественно иной подготовки специалистов [4, с.14].

Новая дидактическая категория – «умение обучаться в процессе дистанционного обучения» – это сложный комплекс умений когнитивной обработки учебного материала, представления его в наглядно-образной форме и в форме алгоритмов для исполнителя, умений находить наиболее эффективные методы преобразования информации, работать с компьютерами.

Дидактические условия нормального функционирования системы дистанционного образования предполагают готовность обучаемого к обучению в условиях дистанционного образования, а именно: владение необходимым и достаточным уровнем информационной культуры и знаниями методических особенностей обучения в условиях педагогических технологий.

Для дистанционного образования в разной мере применимы те дидактические системы, которые традиционно реализуются в очном обучении. Они могут приме-

няться в разных вариантах взаимодействия преподавателя, обучаемого и учебного материала. Наиболее характерными вариантами являются:

– обучение в форме дополнения к личным встречам обучаемого и обучающего, т.е. специалиста, курирующего образовательный процесс;

– обучение с полной заменой личных встреч взаимодействием с обучающим средством, сопровождаемое жесткой системой отслеживания результатов обучения и оперативной обратной связью. В этом случае жестко задаются не только познавательные задачи, но и последовательность их решения, способы выполнения действий и представления результатов;

– обучаемому предоставляется свобода выбора самой образовательной программы и темпа обучения в соответствии с его познавательными возможностями, интересами, направленностью личности.

При разработке дидактической системы дистанционного образования необходимо учитывать множество факторов. Для уменьшения стохастичности процесса, предотвращения ошибок и необоснованных решений следует ввести понятие образовательного пространства. Его можно определить как существующее в социуме «место», имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, желающие получить образование; лица, оказывающие образовательные услуги: носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования и др.

Описанием образовательного пространства может служить совокупность соответствующих статистических данных. Их перечень, количественные и качественные показатели позволяют оценить образовательные пространства, сравнить их между собой и нормативами (квалификация преподавателей обеспеченность учебниками, учебными пособиями, техническими средствами обучения и т.д.).

Существующие разработки в области теории дистанционного образования носят фрагментарный характер, часто слабо связаны с общепедагогическими теориями, что в значительной мере происходит потому, что инициаторами и исполнителями разработок по дистанционному образованию являются в большинстве специалисты с техническим образованием. Это объясняется тем, что технической и информационной основой дистанционного обучения являются средства новых информационных технологий, оценить и использовать возможности которых в системе образования на данном этапе может в большей степени специалист с инженерным образованием [1, с.67–68].

Анализ современных педагогических теорий позволил сделать вывод, что педагогической и методологической базой дистанционного обучения может стать теория личностно ориентированного образования.

Для обеспечения педагогической эффективности дистанционного обучения, прежде всего, необходимо, чтобы к ним реализовывались не только соответствующие принципы классической дидактики, но и специфические принципы. К числу последних можно отнести следующие: интерактивность; потенциальная избыточность учебной информации; нелинейность информационных структур и процессов; комплексное использование средств мультимедиа и сетевых технологий.

Учебный процесс в системе дистанционного образования имеет специфические особенности, не характерные для других форм обучения. Он отличается по контингенту обучающихся, целям, содержанию и способам его представления, мотивации, структуре и срокам. Все это позволило выделить дистанционное обучение как самостоятельную форму, занимающую определенное место в структуре высшего образования.

Принципиально важным является глубокое изучение новой роли преподавателя в дистанционном обучении. Уже сейчас

очевидно, что традиционные педагогические функции разделяются между педагогом – методистом-автором курсов, которыми необходимо наполнить образовательную среду, и педагогом – организатором-интерпретатором курса, которого называют также тьютором. Формально разграничение их функций представляется достаточно ясным. Однако на практике их неизбежное взаимодействие порождает сложный комплекс профессиональных, методических, межличностных проблем. Кроме того, в этом блоке появляется и третье действующее лицо – методист-программист, который должен перевести содержание подготовительного курса в электронную форму, что, как показывает практика, является проблемой не только технической [4, с.17].

Развитие теоретической базы дистанционного образования как компонента непрерывного образования в условиях глобальной коммуникации современного общества предполагает проведение фундаментальных исследований педагогической

науки в области разработки научной базы информатизации общего, профессионального и дополнительного образования в условиях информатизации, массовой коммуникации и глобализации современного общества на базе комплексного решения педагогических (в том числе дидактических, методических), технологических, программно-аппаратных проблем развития.

#### Литература

1. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М., 2009. – 192 с.
2. *Волов, В.Т.* Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, Л.Б. Четырова. – Самара: Рос. Академия наук; Самарский научный центр, 2000. – 137 с.
3. *Ибрагимов, И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И.М. Ибрагимов. – М., 2005. – 336 с.
4. *Усков, М.М.* Новые информационные и педагогические технологии в системе образования / М.М. Усков // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 13–18. ■

УДК 378.6

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. Жукова, С.Н. Толстикова

### Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методические основы процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования; особое внимание уделено характеристике уровней, критериев и показателей сформированности профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-гуманитарного профиля; определены условия, обеспечивающие эффективность процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности кадров социальной сферы.

**Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная толерантность, специалист социальной сферы, критерии, педагогические условия.

### Abstract

The article considers the theoretical and methodological foundations of building professional and communicative tolerance for social sphere experts within a system of continuous education. We pay a special attention to the levels, criteria and indicators of professional and communicative for specialists of social profile and in the humanities. Conditions ensuring that such development remains efficient are also provided.

**Index terms:** professional and communicative tolerance, social sphere expert, criteria, pedagogical conditions.

**П**роблема развития профессионально-коммуникативной толерантности у специалистов социальной сферы, решение которой находится на стыке различных научных отраслей (философии, социологии, психологии, педагогики, теории и методики профессионального образования, акмеологии и др.), является одной из составных частей более общей проблемы – совершенствования качества непрерывной профессиональной подготовки кадров социально-гуманитарного профиля.

Развитие профессионально-коммуникативной толерантности у специалистов социальной сферы (социальных работников, социальных педагогов, психологов, организаторов работы с молодежью и др.) является одним из элементов процесса гуманизации и демократизации системы образования, способствует профессиональному самоопределению специалиста, становящегося субъектом общественных и

лично-деловых отношений, в том числе и субъектом собственного разностороннего развития.

Действующие Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Психолого-педагогическое образование», «Организация работы с молодежью» определяют требования к содержанию и уровню профессиональной подготовки специалиста социально-гуманитарного профиля. Важнейшая составляющая такой подготовки – развитие у выпускника вуза (молодого специалиста) профессионально-коммуникативных умений, что во многом предопределяет характер овладения специальностью, а в дальнейшем и профессиональным мастерством.

Проведенный категориальный анализ понятий «коммуникативная толерантность

личности» (В.В. Бойко), «толерантность личности» (С.К. Бондарева, Д.В. Колесов), «профессиональная толерантность специалиста социальной сферы» (Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина, Р.З. Хайруллин) позволил в данной статье профессионально-коммуникативную толерантность специалиста социальной сферы трактовать как формируемое и динамическое целостное личностное образование, которое характеризует готовность и способность специалиста к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе гуманной позиции. Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социально-гуманитарного профиля определяет индивидуально-своеобразные способы взаимодействия специалиста с другими людьми с целью достижения синтонической модели поведения. Данная толерантность характеризуется единством мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых, поведенческих проявлений и способствует самораскрытию индивидуальности специалиста в профессиональной сфере.

Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социальной сферы отражает системную целостность знаний, умений и навыков в области профессиональных коммуникаций, позволяющих успешно решать трудовые задачи в ситуации личностно-деловых контактов в рамках нормативно-ролевых профессионально-деонтологических моделей.

Развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования – длительный и сложный процесс, состоящий из нескольких этапов. В процессе развития данной толерантности в условиях вуза необходимо преодолеть своеобразное противоречие: сначала несколько ограничить нежелательные формы коммуникативного поведения студентов (будущих специалистов социальной сферы), обучить их приемам коммуникативного самоконтроля, формируя нравст-

венно-волевую сферу личности в процессе профессионального воспитания, с тем, чтобы подготовить будущих специалистов к овладению более высоким уровнем коммуникативной толерантности.

Процесс развития профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования предусматривает осознание, воспроизведение и реконструкцию специалистом на индивидуально-значимом уровне объективно существующих закономерностей профессиональной деятельности. Формирование профессионально-коммуникативной толерантности у студентов вуза представляет собой сложный и многоаспектный процесс развития профессионально-личностной рефлексии будущих специалистов социального профиля, направленной на осознание ими индивидуальных особенностей, профессионально значимых качеств личности, специфики профессиональной деятельности в системе «человек – человек».

Развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы обуславливают социогенетический, биогенетический, микросредовый (психогенетический) факторы, обеспечивающие устойчивость ее проявлений.

В целом же основу развития профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования составляет интегрирующее воздействие на личностно-профессиональные качества специалиста в системе «вуз – повышение квалификации», образующие его индивидуально-неповторимую готовность к вхождению в самостоятельную профессиональную жизнь.

Целенаправленное и систематическое развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования приводит к возникновению сложной регуляторной системы поведенческих проявлений и реакций специалиста в различных ситуациях жизнедеятельности.

На основе данных теоретического и эмпирического анализа проблемы (в частности, изучение специфики проявлений профессионально-коммуникативной толерантности в реальных условиях профессиональной практики специалистов социально-гуманитарного профиля), комплекса диагностических методик, применяемых в ходе исследования, были разработаны характеристики *уровней* проявления профессионально-коммуникационной толерантности: *адаптивно-ситуативный* (адекватные профессионально-речевые реакции в типовых ситуациях трудовой деятельности; сформированность базовых рефлексивно-перцептивных умений, а также основных умений саморегуляции эмоционального состояния; ситуативно-ориентированная речь, эпизодически удачное воспроизведение нормативно-ролевых способов личностно-делового общения; сложности адаптации в нестандартных условиях профессиональной практики и др.); *профессионально-функциональный* (достаточно высокий уровень эмпатийности; сформированность умений саморегуляции профессионально-речевой деятельности, эмоционального состояния, поведенческих реакций, основ профессиональной толерантности; сформированность приемов самореализации профессионально-этических норм в практической деятельности, рефлексивность в сфере профессиональных коммуникаций и др.); *профессионально-креативный* (характеризуется гибкостью, вариативностью, тактичностью профессионально-речевого поведения специалиста даже в нестандартных ситуациях; высокий уровень профессионально-социальной адаптации в постоянно обновляющихся условиях трудовой деятельности; высокая мотивация к систематическому самосовершенствованию профессионально-коммуникативной культуры с целью достижения максимальной самореализации в профессиональной сфере; наличие системы индивидуальных приемов саморегуляции эмоционального

состояния, поведенческих реакций; достижение высоких результатов профессиональной деятельности и др.).

На основе анализа результатов многолетней экспериментальной работы, проводимой авторами статьи по формированию и развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования, был выявлен комплекс условий, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса, который включает в себя следующие составляющие: *индивидуально-профессиональные условия* (мотивированность и активность студентов, слушателей курсов системы повышения квалификации в овладении профессионально-коммуникативными толерантно ориентированными компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; высокий уровень профессионально-этической и коммуникативно-толерантной культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля; самообразовательная деятельность студентов в сфере профессионально-коммуникативной толерантности); *образовательно-технологические условия* (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; активизация потенциала различных видов практики и волонтерской работы в сфере развития профессионально-коммуникативной толерантности).

Одним из главных критериев сформированности профессионально-коммуникативной толерантности у специалиста социальной сферы является операционально-деятельностный критерий, который предполагает реализацию в профессио-

нальной сфере индивидуально-своеобразной системы коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих достижение синтонического взаимодействия с клиентами в процессе личностно-делового взаимодействия. Данный критерий раскрывается через показатели: а) перцептивный (владение профессионально-специальными психотехниками восприятие личностных, возрастных, гендерных особенностей клиентов, коллег; владение приемами осуществления психолого-педагогического наблюдения, адекватного восприятия коммуникативных проявлений реципиентов в процессе личностно-делового общения; владение техниками и приемами преодоления негативных стереотипов в сфере межкультурных коммуникаций и др.); б) эмпатийный (владение системой умений понимать и чувствовать эмоциональный настрой клиента, коллег; понимать мотивацию их поступков, поведенческих реакций и др.); в) эмотивный (демонстрация позитивного эмоционального самочувствия; управление собственным эмоциональным состоянием; самокоррекция эмоциональных реакций, психокоррекция эмоциональных состояний клиентов); г) рефлексивный (владение системой индивидуальных способов и приемов самонаблюдения, самоанализа, владение техниками самовосприятия, прогнозирования последствий своих профессиональных действий).

Одно из главных мест в методическом обеспечении исследуемого процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования принадлежит системе спецкурсов, семинаров-практикумов, тренингов, направленных на развитие подструктур (мотивационно-ценностной, профессионально-когнитивной, процессуально-деятельностной, рефлексивной) данной толерантности. Так, например, в ходе опытно-экспериментальной работы был апробирован тренинг «Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста

социальной сферы: единство личностного и профессионального». Серьезное внимание в процессе тренинга уделялось этнопсихологической подготовке кадров социальной сферы, психологическим аспектам геронтологии, психологии религиозных убеждений. Определенные сложности возникли в процессе работы по изменению социально-перцептивных стереотипов (антропологических, этнонациональных, социально-статусных, социально-ролевых, экспрессивно-эстетических, вербально-поведенческих) у студентов (в условиях вузовской подготовки) и специалистов-практиков (в условиях повышения квалификации). Цикл занятий данного тренинга был посвящен рассмотрению ситуаций в профессиональной деятельности специалиста социального профиля, требующих высокого уровня профессионально-коммуникативной толерантности. К ним были отнесены ситуации, возникающие в ходе консультирования, в процессе взаимодействия с администрацией, коллегами, сотрудниками административных и правоохранительных органов, представителями общественных и религиозных организаций. При проведении спецкурсов, тренингов использовались интерактивные методы обучения, индивидуально-ориентированная суггестотерапия, психофизиологическая гимнастика, логотерапия, скриботерапия, библиотерапия.

Анализ эмпирических результатов многолетнего исследования проблемы формирования и развития профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования показал, что большим потенциалом в области активизации процессов саморазвития данной толерантности студентами вузов и специалистами-практиками (в условиях дополнительного профобразования) обладают различные виды практики и стажировки.

В условиях вуза практика обеспечивала взаимосвязь теоретической подготовки студентов с реализацией индивидуальных проявлений профессионально-ком-

муникативной толерантности в реальном процессе социально-профессиональной деятельности. В свою очередь, такая взаимосвязь помогла будущим специалистам осознать необходимость самосовершенствования собственной профессионально-коммуникативной толерантности. Практика является своеобразным «пространством» проявления и научения коммуникативной толерантности; в этом «пространстве» будущий специалист моделировал и создавал ситуации конкурентного, конфликтного, кооперативного взаимодействия, превращая его тем самым в «поле социальных проб» (М.И. Рожков). В процессе практики (стажировки) студент (слушатель программы дополнительного профобразования) оказывается в ситуации взаимодействия в различных социальных ролях, имеет возможность, с одной стороны, эмоционально пережить результаты агрессивной, нетерпимой коммуникации, а с другой – интериоризировать особенности профессионально-толерантной коммуникации. Практика, как правило, способствует изменению отдельных позиций студента по отношению к себе и профессиональной деятельности, динамизму и интенсивности коммуникации, изменению отдельных социально-перцептивных стереотипов, созданию толерантной модели поведения личности.

Исследование показало, что наиболее эффективно прохождение студентами практики под руководством тех методистов и опытных специалистов-практиков, которые владеют методиками развития профессионально-коммуникативной толерантности у будущих коллег.

Резюмируя материал данной статьи, можно констатировать, что успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в значительной мере определяется сформированностью у него высокого уровня профессионально-коммуникативной толерантности. Эффективность ее формирования в вузе и в системе дополнительного профобразования может быть обеспечена, если:

– осуществляется на основе социокультурологического, антропологического, личностно-деятельностного, функционально-средового, компетентностного подходов;

– содержательное наполнение и технология процесса формирования профессионально-коммуникативной толерантности обусловлены этапами профессиональной подготовки в вузе будущего специалиста социальной сферы, базируются на научном осмыслении требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности данного специалиста, наиболее полно отражают требования квалификационных характеристик специалиста социально-гуманитарного профиля с учетом сущности и особенностей современных интеграционных процессов в поликультурной среде;

– студенты вузов и слушатели системы дополнительного профобразования мотивированы, активны в процессе формирования профессионально-коммуникативной толерантности за счет потенцирования механизмов саморазвития: рефлексивной регуляции речевой деятельности обучаемых в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, период практики, стажировки; внедрения контекстно-обусловленной психолого-педагогической технологии;

– вузовская и послевузовская профессионально-коммуникативная подготовка носит прикладную направленность, осуществляется на основе интерактивных технологий профессионально ориентированного характера, моделирования профессионально-ролевого поведения специалиста социального профиля в различных ситуациях личностно-делового взаимодействия;

– осуществляется системный мониторинг качества формирования профессионально-коммуникативных компетенций специалиста, развивающих его профессионально-коммуникативную толерантность;

– созданы необходимые педагогические условия, обеспечивающие реализацию модели поэтапного развития профессио-

нально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы;

– реализованы программы развития психологической готовности специалиста социально-гуманитарного профиля к проявлению профессионально-коммуникативной толерантности в различных ситуациях жизнедеятельности.

#### Литература

1. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Флинта, 1996. – 472 с.
2. *Бондырева, С.К.* Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МСПИ, 2003. – 240 с.
3. *Жуков, В.И.* Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования / В.И. Жуков // Социальная работа: теория и практика. – М.: МГСУ, 2002. – С. 3–28.
4. *Мардахаев, Л.В.* Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 5–59.
5. *Никитина, Н.И.* Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога / Н.И. Никитина, С.Н. Толстикова // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – М.: Москов. гуманитар. пед. ин-т, 2002. – Вып. 1. – С. 33–39. ■

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.6

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Н.И. Никитина, Е.А. Рудько

### Аннотация

В статье обосновывается сущность и структура профессионально-математических компетенций специалистов юридического профиля, приведена модель процесса формирования в условиях социального университета системы профессионально-математических компетенций юриста; рассмотрены принципы, этапы, содержательно-технологический базис реализации модели.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, моделирование, образовательные технологии, дидактические принципы.

### Abstract

The article substantiates the essence and structure of professional mathematical competences of law majors. A model of forming such competences at a social sciences-centered university is provided, together with the principles, stages and the content-related and technological foundations for implementing the model.

**Index terms:** professional competence, modeling, educational technologies, didactic principles.

**В** соответствии с Болонским соглашением переход отечественной системы профессионального образования к компетентностно ориентированной модели высшей школы определил в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения требования к качеству подготовленности выпускников вуза в виде совокупности сформированных компетенций.

По мнению И.А. Зимней и Ю.П. Поваренкова, основу профессиональных компетенций выпускника вуза составляют системные знания, умения в соответствующей трудовой сфере и первичный опыт выполнения базовых профессиональных операций.

Анализ современной юридической практики показывает, что математика все чаще становится действенным инструментом исследования юридических объектов:

увеличился объем нормативно-правовой, криминологической, уголовно-статистической и другой информации, требующей математической обработки и интерпретации. Особенно значим высокий уровень профессионально-математической компетентности для юристов, специализирующихся по делам о преступлениях, совершаемых в сфере экономики. В последние годы значительно расширилось использование в криминалистике, особенно в судебной баллистике, методов математического моделирования, том числе и компьютерного.

В науке сложились определенные предпосылки для разработки теоретических и прикладных аспектов проблемы формирования в вузе основ профессионально-математической компетентности будущих юристов. Теоретико-методологические основы высшего профессионального образования специалистов юридического профиля представлены в трудах

А.А.Абдурахманова, Л.А.Воскобитова, А.Б.Гутникова, В.Я.Колдина, Д.А.Сумского, Л.В.Федякиной и др. В работах Г.С.Жуковой, Н.А.Селиванова, Н.Б.Тихомирова, А.М.Шелехова и др. рассмотрена проблема профессионально ориентированной математической подготовки специалистов социально-гуманитарного, в том числе и юридического, профиля в вузе. Особенности проектирования компетентностной модели выпускника вуза и реализации компетентностного подхода в системе высшего образования отражены в трудах В.И.Байденко, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Л.В.Мардахаева, Е.В.Ткаченко, А.В.Хуторского и др. Однако в исследованиях не уделяется достаточного внимания раскрытию специфики процесса формирования в вузе основ профессионально-математической компетентности будущих юристов с учетом современных реалий правоприменительной и криминалистической практики.

Проведенный категориальный анализ понятий «профессиональная компетентность специалиста» (Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова), «математическая компетентность специалиста социальной сферы» (Г.С.Жукова), обобщение собственных научных изысканий позволили сформулировать следующее определение: профессионально-математическая компетентность специалиста юридического профиля представляет собой требуемый интегративный результат его профессионального образования, отражающий единство теоретической подготовленности и практической способности применять прикладные математические методы и технологии для решения профессиональных задач. Данная компетентность выражается в овладении специалистом комплексом знаний, умений, способов действий в системе «человек – информация – профессиональный анализ информации – принятие оптимального решения».

Структура профессионально-математической компетентности юриста включает следующие компоненты: *мотивационно-ак-*

*сиологический* (осознание ценности, роли математики в современном обществе, значимости профессионально-математических компетенций для успешности трудовой деятельности юриста и необходимости их систематического самосовершенствования; принятие ценности самообразовательной деятельности юриста в сфере прикладных математических технологий, интерес к различным аспектам применения современных информационно-математических методов в различных отраслях юриспруденции); *профессионально-когнитивный* (комплексное освоение полифункционального и специализированного математического аппарата, применяемого в профессиональной деятельности, усвоение профессионально-математического инструментария, развитость логического мышления, овладение математическими технологиями эконометрии, аудита; овладение технологиями математического моделирования, оценки рисков и др.); *процессуально-деятельностный* (применение профессионально-математических методов и технологий для решения конкретных задач трудовой деятельности и др.).

Профессионально-математическая компетентность специалиста юридического профиля характеризуется совокупностью *компетенций: информационно-аналитической* (способность к анализу, оценке, систематизации профессионально значимой информации; умение решать задачи информационного обеспечения следственных действий; навыки многофакторного анализа информационных потоков; сформированность информационно-компьютерной и самообразовательной культуры личности; владение методами и технологиями построения информационно-логических систем); *профессионально-логической* (аналитико-логические умения выявлять причинно-следственные связи явлений, событий; навыки владения логическими приемами и методами: аргументаций и опровержением, классификаций и доказательством; индукцией и дедукции-

ей; умение логически правильно строить судебно-следственные версии, составлять четкие планы расследования преступлений, намечать непротиворечивые системы оперативных действий); *экспертно-технологической* (умение применять методики рейтингового анализа, мониторинга; навыки использования в профессиональной деятельности метода последовательных оценок измеряемого параметра, метода экспертных оценок, методов квалиметрии); *профессионально-моделирующей* (умение составлять и обосновывать описательные и качественные модели социально-экономических, уголовно-процессуальных процессов и систем; умение создавать имитационные компьютерные модели экономических, правовых явлений, процессов); *оптимизационно-прогностической* (умение использовать различные методы современной прикладной математики для анализа и прогнозирования тенденций криминогенной ситуации; умение применять математическую теорию оптимального управления в профессиональной деятельности; умение разрабатывать и обосновывать оптимизационные модели; умение составлять модели прогнозирования вариантов развития экономических, общественно-политических, криминогенных процессов); *специально-профессиональные* компетенции для работы в области юридического сопровождения бизнеса, а также для обнаружения и доказывания преступлений в сфере экономической деятельности (умение использовать для решения профессиональных задач математические игровые модели в условиях коммерческого риска; умение применять методы экспертного измерения экономических показателей; умение производить актуарные расчеты, применять методы экономического аудита).

На основе данных теоретического и эмпирического анализа исследуемой проблемы (в частности, многофакторный анализ специфики проявлений профессионально-математической компетентности в деятельности высококвалифицирован-

ных специалистов юридического профиля в реальных условиях их профессиональной деятельности), а также анализа результатов комплекса диагностических методик, применяемых в ходе исследования, были разработаны содержательные характеристики *уровней* проявления профессионально-математической компетентности юристов: *репродуктивно-алгоритмический* (наличие базовых знаний по дисциплинам математической, логической, нормативно-правовой, экономической, специально-профессиональной, компьютерной подготовки; интерес к проблеме использования профессионально-математических компетенций в юридической сфере; репродуктивное усвоение базового профессионально-математического материала; сформированность умений по алгоритмическому применению элементарных математических методов для решения типовых профессиональных задач); *функционально-технологический* (сформированность основных профессионально-математических компетенций для планирования и реализации функционально-трудовых процессов; умение обобщать, систематизировать, логически выводить новое знание из уже усвоенного; автоматизация применения базовых математических технологий для решения стандартных задач профессиональной деятельности при выполнении конкретного функционала юриста); *системно-профессиональный* (системное владение профессионально-прикладными математическими знаниями, алгоритмическими и эвристическими технологиями, умение комплексно анализировать профессиональные задачи, требующие нестандартного подхода для их решения; самостоятельно решать профессиональную проблему по созданию математической модели процесса или системы; сформированные гибкость, критичность, системность профессионального мышления; устойчивая мотивация на саморазвитие и систематическое повышение уровня своей профессионально-математической компетентности); *профессионально-иссле-*

*довательский* (стремление к проявлению эвристичности в профессиональной деятельности; системное использование вариативных математических методов и компьютерных технологий в различных видах труда юриста; самостоятельность, дивергентность профессионального мышления; стремление разработать авторские математические методы решения нестандартных профессиональных задач; наличие высококоразвитых навыков научной организации труда).

Критериями оценки сформированности выше названных уровней проявления профессионально-математической компетентности юристов выступают: *аксиологический* (осознание необходимости системы профессионально-математических компетенций для решения задач профессиональной деятельности юриста; позитивный настрой на профессиональную деятельность в юриспруденции; устойчивое стремление к самообразованию в сфере прикладных математических технологий); *профессионально-гностический* (владение системой фундаментально-теоретических и профессионально-прикладных математических знаний, алгоритмическими и эвристическими математическими технологиями; сформированность логического, аналитико-прогностического стиля мышления); *деятельностно-операциональный* (способность и практическая подготовленность к самостоятельному применению математического инструментария в профессиональной деятельности юриста при выполнении типовых и нестандартных трудовых задач; умение эффективно решать профессиональные задачи по принятию оптимального решения в жестко заданных правилах и ситуационных условиях; реализация индивидуального стиля профессиональной деятельности по применению математического аппарата для решения задач в различных отраслях юриспруденции).

Модель процесса формирования в вузе основ профессионально-математической компетентности специалиста юридическо-

го профиля строится на основе определения структурно-логических межпредметных связей учебных дисциплин в части изучения содержания профессиональной деятельности юриста, интеграции правовой, экономической, криминалистической, социокультурной, управленческой и специальной подготовки.

Модель включает в себя взаимосвязь и взаимозависимость модулей: *мотивационно-целевого* (профессионально-образовательные ориентиры прикладной математической подготовки будущего специалиста); *содержательно-методического* (практико-ориентированное содержание и профессионально-прикладной характер дисциплин вузовского компонента учебного плана, элективных и факультативных курсов, дисциплин специализации; использование достижений современной математики в курсовых и дипломных работах); *организационно-технологического* (вариативность профессионально-образовательных технологий математической подготовки и производственной практики студентов; развитие форм научно-исследовательской деятельности студентов; формирование профессионально-математического портфолио юриста); *оценочно-результативного* (мониторинг и экспертная оценка действенности формирования системы профессионально-математических компетенций будущего специалиста).

Основные *принципы* реализации модели: *принцип конгруэнтности* (соответствие математической подготовки современному характеру профессиональной деятельности юриста); *принцип ситуативности* (отбор ситуаций профессиональной деятельности юриста, в которых необходимо проявление математических компетенций, организация учебного процесса на основе их анализа); *принцип спецификации* (учет в содержательно-технологическом базисе математической подготовки юриста особенностей его профессиональной деятельности при специализации в той или иной области юриспруденции); *принцип креативности*

(организация индивидуального и коллективного творчества студентов по разработке и реализации математических технологий и проектов в различных направлениях профессионально-практической деятельности юристов); *принцип развития* профессиональной мобильности и конкурентоспособности будущего юриста; *принцип имплантации* (математическая подготовка юристов является не дополнением к экономической, криминалистической и др., но естественным образом «врастает» в нее; реализуются структурно-логические межпредметные связи профессионально-профилирующих учебных дисциплин, способствующих интеграции профессионально важных знаний, умений).

Реализация организационно-технологического модуля модели включает совокупность профессионально-образовательных технологий, обеспечивающих формирование системы профессионально-математических компетенций будущего юриста. Наиболее значимыми технологиями являются: *контекстно-прикладные* (формируют базовые, типовые навыки трудовой деятельности будущего юриста на основе освоения алгоритмов решения конкретных профессиональных задач с применением стандартизированных математических методов и технологий); *интегративно-модульные* (обеспечивают межпредметные связи, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций будущего специалиста юридического профиля); *проектно-исследовательские* (стимулируют учебно-познавательную активность студентов, развивают культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде).

Формирование в процессе вузовской подготовки профессионально-математической компетентности будущего юриста происходит поэтапно: *профессионально-пропедевтический* этап (включает в себя раскрытие роли математики в юриспруденции; прогнозирование перспектив

формирования профессионально-математических компетенций у юристов разных специализаций); *ориентировочно-диагностический* (изучение особенностей контингента студентов, овладение основным математическим инструментарием, необходимым для профессиональной деятельности в сфере юриспруденции, выявление интегративных связей математики и профильных дисциплин); *формирующе-тренировочный* (овладение специализированными профессионально-прикладными операционными математическими действиями, включение математического аппарата в решение простейших профессиональных задач, имитация профессиональных ситуаций с применением математического аппарата; практическое применение математического инструментария при решении профессиональных задач в периоды различных видов практики); *профессионально-интегративный* (применение накопленного опыта реализации профессионально-математических компетенций для решения типовых и нестандартных задач трудовой деятельности; стремление к самообразованию в сфере применения математических методов в юриспруденции; наличие у выпускника вуза профессионально-математического портфолио специалиста юридического профиля).

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что профессиональная деятельность специалиста юридического профиля требует сформированности у него основ профессионально-математической компетентности, которая обеспечивает высокую результативность его труда. Данная компетентность формируется в вузе, и эффективность процесса ее формирования может быть обеспечена, если: а) профессионально-математическая подготовка имеет практико-ориентированную направленность на основе интегративных связей с профилирующими дисциплинами, осуществляется на основе оптимального сочетания фундаментально-научного и прикладного аспектов; б) содержательно-

технологическое обеспечение процесса формирования компетентности отражает квалификационные и профессиографические требования к специалисту юридического профиля конкретной специализации; в) процесс формирования компетентности строится поэтапно, обеспечивая овладение студентами алгоритмическими и эвристическими профессионально-математическими технологиями прикладной направленности; г) студенты мотивированы и активны в овладении математическим инструментарием для решения профессиональных задач различной сложности и сферы применения; осуществляется активное включение студентов в реальные социально-правовые, юридические исследования, проекты в процессе учебно-производственной практики и научно-исследовательской деятельнос-

ти; д) в учебно-воспитательном процессе вуза созданы необходимые педагогические условия, обеспечивающие реализацию модели формирования основ профессионально-математической компетентности специалистов юридического профиля.

#### Литература

1. Жукова, Г.С. Математика для юридических специальностей / Г.С. Жукова. – М.: РГСУ, 2008. – 305 с.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МСПИ, 2001. – 235 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевая компетенция – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 8–13. ■

УДК 378.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

Е.Е. Панина

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства. В ходе исследования были определены ключевые компетенции специалистов в данной области, создан «идеальный профиль» специалиста сферы гостеприимства, проанализированы результаты эксперимента и сделаны выводы о компетентном подходе к образованию с целью ориентации на развитие компетенций, необходимых для профессиональной деятельности будущих специалистов сферы гостеприимства.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, компетентный подход к образованию, компетентный специалист, ключевые компетенции, специалист сферы гостеприимства, знания, умения, навыки, особенности формирования компетенций, «идеальный профиль» специалиста сферы гостеприимства.

### Abstract

The article looks at peculiarities of professional competencies of hospitality management majors. The study identifies the required key competencies of specialists in the field, and proceeds to create an «ideal profile» of a hospitality management employee. Having analyzed the results of the experimental study, we draw conclusions about the usefulness of competence approach to education in order to focus on developing the skills required for professional hospitality managers.

**Index terms:** professional competence, competence-based approach to education, competent professional, core competencies, hospitality manager, knowledge, skills, peculiarities of competence building, the «ideal profile» of a hospitality manager.

**И**ндустрия туризма в России в последние десятилетия стремительно развивается. Возникают новые гостиничные комплексы, предприятия питания, информационные и рекламные службы, а также новые учебные заведения туристского профиля. Новые социально-экономические отношения обуславливают новые подходы к развитию туристской сферы, что в свою очередь приводит к повышению требований к квалификации туристских специалистов. Важным положением Болонского процесса, к которому присоединилась Россия в 2003 г., является ориентация профессионального образования на конечный результат в виде фиксированного набора ключевых компетенций. Идея ключевых компетенций, выдвинутая экспертами Совета Европы, находит свое распространение и развитие в системе профессионального образования в Российской Федерации.

Основная цель профессионального образования определяется как подготовка специалиста, свободно владеющего своей профессией и ключевыми компетенциями, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности и вступлению в межкультурную профессиональную коммуникацию. Новые требования ориентируют систему профессионального образования на переход от традиционного подхода к компетентному, призванному удовлетворять потребности современного общества, производства и самих обучающихся.

Идеи компетентного подхода раскрываются в трудах В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, Г.И. Ибрагимова, И.А. Зимней, А.М. Новикова, Г.В. Мухаметзяновой, С.Е. Шишова и др.

С 2002 по 2010 г. на базе Владимирского филиала Российской международной академии туризма (ВФ РМАТ), Владимирского института туризма (ВИТиГ) и Владимирского техникума туризма (ВТТ) проводились исследования с целью выявления особенности формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства.

В процессе работы на основе компетенций человека в современном мире, выделяемых И.А.Зимней [3], с учетом специфики квалификационных требований, предъявляемых к специалистам в сфере гостеприимства [6], были определены компетенции, необходимые специалисту в данной области. Они распределены на три модульных блока:

1. Компетенции, относящиеся к специалисту сферы гостеприимства как к субъекту жизни и деятельности, такие как:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение санитарных норм и техники безопасности, отношение к курению, алкоголю, наркотикам;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: знание особенностей культуры, религии и истории своей и других стран;

– компетенции интеграции: структурирование, пополнение, актуализация знаний об особенностях и тенденциях развития индустрии гостеприимства;

– компетенции гражданственности: знание законов и других нормативно-правовых документов в области гостеприимства; прав и обязанностей граждан;

– компетенции самосовершенствования, саморазвития, саморегулирования: профессиональное развитие в сфере гостеприимства; владение иностранными языками по тематике туризма и гостеприимства.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию специалиста сферы гостеприимства, такие как:

– компетенции социального и профессионального взаимодействия: с трудовым

коллективом, партнерами, туристами; умение работать в команде;

– компетенции в профессиональном общении: умение общаться с коллегами, партнерами, разрешать конфликты, знание технологии обслуживания туристов.

3. Компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности специалиста сферы гостеприимства, а именно:

– компетенции познавательно-аналитической деятельности специалиста сферы гостеприимства: умение исследовать рынок туристских услуг, выявлять и разрешать проблемные ситуации; умение выявлять конкурентов;

– компетенции профессиональной деятельности в гостеприимстве: планирование, проектирование, прогнозирование деятельности предприятия сферы гостеприимства; управление, моделирование рыночной ситуации;

– компетенции информационных технологий в гостеприимстве: знание специализированных компьютерных программ в сфере гостеприимства; систем бронирования («САБРЕ», «ГАЛИЛЕО», «АМАДЕУС»).

На основе предлагаемого набора ключевых компетенций был разработан «Идеальный профиль» специалиста сферы гостеприимства, который отражает максимально возможный уровень развития указанных выше компетенций (по 10-балльной шкале) (рис. 1).

Далее было проведено тестирование уровня развития компетенций среди будущих специалистов сферы гостеприимства, а именно среди студентов ВТТ, ВФ РМАТ и ВИТиГ, которые получают теоретические знания и не проходили практику на предприятиях гостеприимства. На основе полученных результатов была составлена карта компетенций будущих специалистов, где каждая ось отражает набранные баллы по конкретной компетенции. Рис. 2 отражает сравнение карты компетенций будущих специалистов с «идеальным профилем» специалиста сферы гостеприимства.

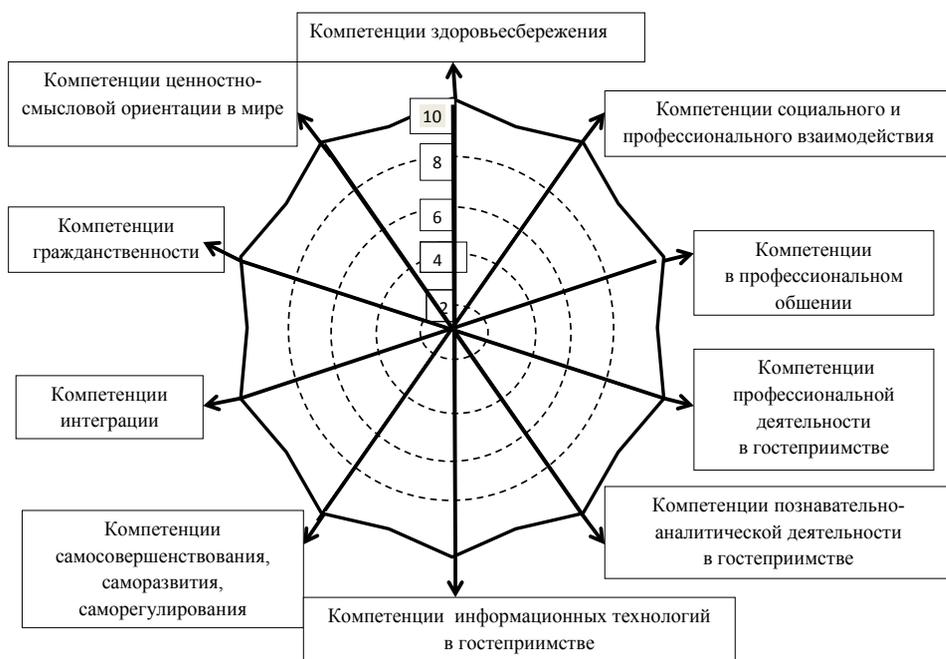


Рис. 1. «Идеальный профиль» специалиста сферы гостеприимства

Анализ карты компетенций будущих специалистов сферы гостеприимства выявил наименее развитые компетенции. Несмотря на то что *компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире* являются необходимыми для специалистов сферы гостеприимства, налицо нежелание молодежи знать и изучать историю, культуру и религию своей страны, а также других стран. Факт неразвитости *компетенции информационных технологий* указывает на то, что необходимо более углубленное изучение компьютерных программ, необходимых специалистам сферы гостеприимства. Непонимание молодежью таких понятий, как гражданский долг, гражданская ответственность, незнание прав и обязанностей граждан, законов и нормативно-правовых документов в области гостеприимства, отражает неразвитость *компетенции гражданственности*. Что касается *компетенции здоровьесбережения*, которая также наименее развита у респондентов, то вероятно, что студенты в силу своей молодости недостаточно серьезно относятся к тому факту, что представление

клиента о специалистах и предприятии в целом напрямую зависит от внешнего вида человека, образа жизни, который он ведет, знания и соблюдения санитарных норм.

Что касается остальных компетенций, то их уровень, хотя и требует развития, тем не менее достаточно развит. Особенно это касается *компетенции самосовершенствования, саморазвития, саморегулирования*, что говорит о том, что они осознают необходимость совершенствования своих теоретических навыков, стремятся к обучению и повышению квалификации путем приобретения теоретических знаний в сфере гостеприимства, овладения иностранным языком. Также достаточно развиты *компетенции в профессиональном общении*, что показывает способность будущих специалистов к общению с сокурсниками и будущими клиентами и коллегами по работе.

Далее аналогичное исследование уровня развития компетенций было проведено среди студентов ВФ РМАТ и ВИТиГ, которые прошли практику или работают на предприятиях сферы гостеприимства. Рис. 3



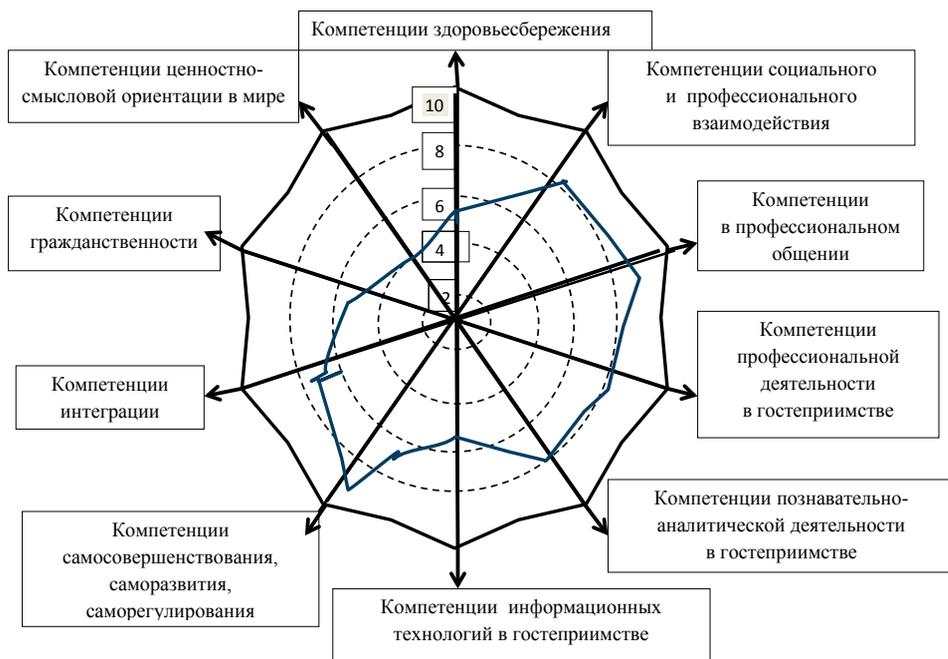
Рис. 2. Сравнение карты профессиональных компетенций будущего специалиста сферы гостеприимства (получающего теоретические знания) с идеальным профилем

отражает сравнение карты компетенций будущих специалистов, получивших практические навыки на предприятиях сферы гостеприимства, с «идеальным профилем» специалиста сферы гостеприимства.

Анализ карты компетенций данной группы будущих специалистов показал, что у этих респондентов уровень развития компетенций выше, чем у предыдущей группы опрашиваемых, что позволяет говорить о прямой зависимости между формированием компетенций и получением не только теоретических знаний, но и практических навыков работы на предприятиях сферы гостеприимства. Вместе с тем, как видно из рис.3, по-прежнему остаются неразвитыми ряд компетенций, хотя уровень их развития выше, чем у предыдущей группы. Общаясь с туристами из России и зарубежными туристами, они увидели необходимость и получили знания об истории и культуре своей и других стран (компетенция ценностно-смысловой ориентации в мире). Что касается компетенции информационных

технологий, то уровень их развития также несколько выше, чем у предыдущей группы, что говорит о том, что на практике студенты получили возможность ознакомиться с компьютерными программами, необходимыми специалистам сферы гостеприимства. Немного вырос уровень развития компетенций гражданской ответственности, вероятно, на практике студенты получили возможность ознакомиться с правовыми документами и осознали необходимость изучения правовых вопросов. Более высокое развитие компетенции здоровьесбережения говорит о том, что студенты на деле столкнулись с тем фактом, что клиенты и руководители формируют свое представление о сотруднике по его внешнему виду, опрятности в одежде, отношению к курению и здоровому образу жизни, знанию и соблюдению им санитарных норм. Как видно из рис. 3, уровень развития остальных компетенций также выше, чем у предыдущей группы.

Далее было проведено модульное обучение, направленное на формирование сла-



**Рис. 3. Сравнение карты профессиональных компетенций будущих специалистов сферы гостеприимства, получивших практические навыки с идеальным профилем**

бо развитых или недостающих компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства. Овладение компетенциями обеспечивалось за счет использования таких форм обучения, как лекция, семинар, практическое занятие, деловая игра, обучающее консультирование, тренинг. В процессе подготовки будущих специалистов сферы гостеприимства использовались следующие методы обучения: словесный, наглядный, практический, групповая дискуссия, игровой, моделирование ситуаций и др.

Обучение осуществлялось в рамках учебных предметов на основании разработанных модулей обучения, включающих в себя перечень формируемых у будущего специалиста сферы гостеприимства знаний и умений, наименования тем занятий, раскрываемых в перечне рассматриваемых во время обучения вопросов, формы обучения и количество часов, отведенных на проведение занятий.

После обучения вновь было проведено тестирование на выявление уровня раз-

вития компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства. Результаты сравнения уровня развития компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства после обучения с «идеальным профилем» представлены на рис. 4.

Анализ карты компетенций будущих специалистов сферы гостеприимства после модульного обучения показал, что несмотря на то что уровень развития профессиональных компетенций еще далек от идеального, тем не менее повышение уровня развития компетенций очевидно. Причем, особенно это заметно в компетенциях, которые были наименее развиты, в частности, в компетенции здоровьесбережения, что связано с тем, что очень часто в повседневной жизни не придаешь значения таким обыденным, казалось бы, вещам, как, например, внешний вид, не считая его необходимым для профессиональной деятельности. Развитие компетенции гражданственности показывает, что знание законов и нормативно-правовых

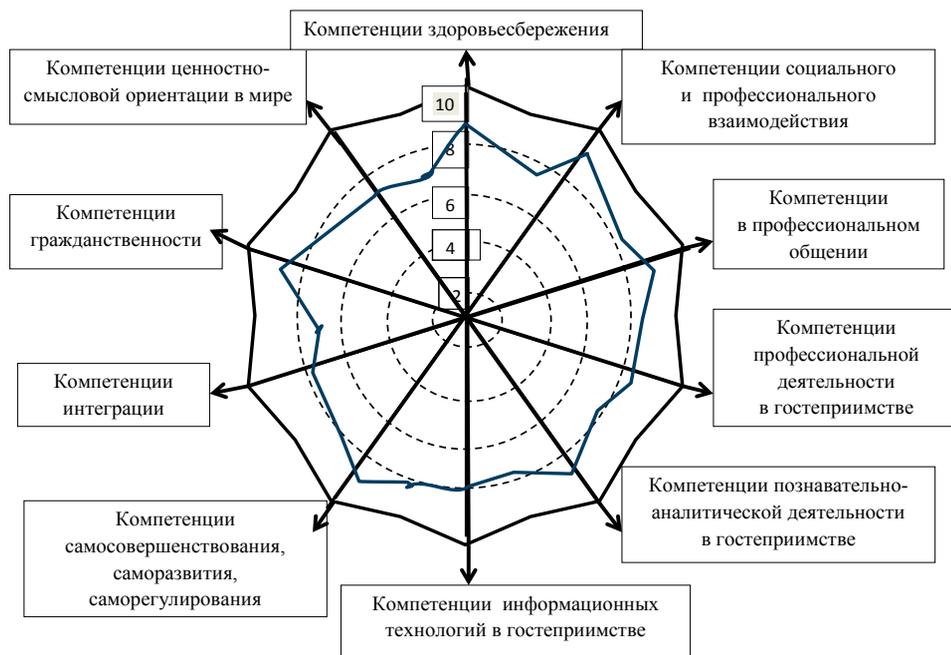


Рис. 4. Сравнение карты профессиональных компетенций будущего специалиста сферы гостеприимства после обучения с «идеальным профилем»

документов необходимо для профессиональной деятельности специалистов сферы гостеприимства. А повышение уровня развития компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, пусть и не до высшего уровня, позволяет надеяться на то, что занятия способствовали повышению интереса к культуре России и к культуре других стран, желанию в будущем продолжать их изучение и прививать уважение к традициям своей страны и к традициям других стран. Вместе с тем компетенции информационных технологий не получили нужного развития, что говорит о том, что в рамках учебных дисциплин невозможно изучить сложные современные компьютерные программы бронирования, безопасности, автоматизированных систем управления, применяемые в настоящее время в индустрии гостеприимства. Анализ показал повышение уровня развития всех компетенций, которые будут совершенствоваться в процессе дальнейшей работы будущих специалистов сферы гостеприимства.

Полученные результаты отражают тенденции повышения уровня развития профессиональных компетенций в процессе обучения и подтверждают достижение образовательных, воспитательных и развивающих целей, а проведенные исследования позволяют сделать выводы о необходимости компетентного подхода к образованию в сфере гостеприимства, пересмотра содержания учебных программ с ориентацией на развитие компетенций, необходимых для профессиональной деятельности будущих специалистов в данной области.

#### Литература

1. Бусыгина, А.Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателей вуза / А.Л. Бусыгина. – Самара: Перспектива, 2003. – 198 с.
2. Гусаковский, М.А. Университет как центр культуропорождающего образования / М.А. Гусаковский // Образование в современной культуре / БГУ; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: Техпринт, 2001. – С. 7–32.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

4. Квартальнов, В.А. Педагогика и туризм / В.А. Квартальнов. – М.: Советский спорт, 2000. – 330 с.

5. Наумова, Н.Н. Экологическое образование в туристском вузе: монография / Н.Н. Наумова. – Владимир: ООО НПО «Маштекс», 2006. – 284 с.

6. Профессиональные стандарты для туризма // Туризм: практика, проблемы, перспективы. – 2000. – № 1 – С. 41–42; 56–63. ■

УДК 373.1.018.42

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В.Г. Яфаева

### Аннотация

В статье представлено научно-методологическое обоснование проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения в сфере интеллектуального развития детей. Автор определяет компетенции, компоненты, индикаторы качества и степень сформированности профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере интеллектуального развития дошкольников. Актуальность представленной модели профессиональной компетентности определяется социальным запросом обеспечения качественного дошкольного образования и современными ориентирами федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования к процессу интеллектуального развития дошкольников.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере интеллектуального развития дошкольников (ИРД), компетенции и компоненты профессиональных компетенций педагогов в сфере ИРД, индикаторы качества сформированности компетенций профессиональной компетентности педагогов в сфере ИРД.

### Abstract

The paper presents the scientific and methodological basis of the problem of professional competence building of teachers in preschool education in the field of children's intellectual development (IDC). We define the competence of preschool teachers' professional experience in IDC, its criteria, components and quality indicators, as well as the degree of IDC competence formation. The relevance of the competency model and its components of professional competence is emphasized by high societal demand and determined by the requirements of latest Federal Standards of Higher Education and its criteria of the structure of general pre-school education, with special relation to intellectual development of preschoolers.

**Index terms:** professional competence, professional competence of teachers in preschool educational institutions in the field of children's intellectual development, professional competence in IDC and its components, indicators of formation of professional competence in IDC at preschool institutions.

**Ф**ормирование профессиональной компетентности педагогов является одной из главных задач образования. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке существует множество подходов к определению сути, содержания и видового разнообразия

понятий «компетентность» и, в частности, «профессиональная компетентность».

Понятие «компетентность» прочно вошло в педагогическую лексику в конце XX в. Оно появилось как результат социального заказа к системе образования и теоретических исследований в рамках пси-

хологической и педагогической наук. Зарубежные ученые определяют «competence» как способность выполнить специфическую деятельность по предписанному стандарту (Т.Нюланд) [6], способность человека добиваться определенных достижений (Н.Биёманс, М.Мулдер) [5]. Исследователи Р.Хагерти, А.Мэйхью рассматривают любого профессионала как носителя профессиональных компетентностей, в совокупности составляющих ядро (инвариант) профессиональной квалификации: технической; коммуникативной; контекстуальной (владение социальным контекстом, в котором существует профессия); адаптивной (способность предвидеть и перерабатывать изменения в профессии, приспосабливаться к изменяющимся профессиональным контекстам); концептуальной; интегративной (умение мыслить в логике профессии, составлять приоритеты и решать проблемы в соответствующем профессиональном стиле и т.д.) [1].

Наиболее интересными в данной области являются исследования отечественных ученых Л.Алексеевой, В.Байденко, А.Деркач, Э.Зеер, И.Зимней, Н.Кузьминой, Л.Митиной, Л.Петровской, П.Пидкасистого, В.Сластенина, В.Шадрикова, А.Хуторского и др. Б.Гершунский, А.Маркова и Ю. Поваренков, в частности, рассматривали компетентность как одну из ступеней формирования профессионализма, наряду с функциональной грамотностью, профессиональной квалификацией и культурой личности с точки зрения достоинства личности. А. Санников и К. Безукладников под профессиональной компетентностью понимают комплексный ресурс личности, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и зависящий от необходимого для этого набора профессиональных компетенций [2, с.67].

Г.Яковлева профессиональную компетентность определяет как «совокупность

и выраженность (объем) компетенций, идентифицирующих состояние социально-профессионального статуса и профессионально-педагогической (управленческой) квалификации, а также личностных профессионально значимых особенностей (качеств, способностей) относительно актуальных совокупных представлений об эффективной профессиональной деятельности» [3, с.88].

Вместе с тем проблема изучения профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ) в сфере интеллектуального развития дошкольников (далее ИРД) остается за пределами некоторых научных изысканий, несмотря на то, что идеи развития интеллекта, интеллектуально-творческой активности и культуры человека представляют сегодня особую значимость, подчеркивая важность интеллектуального развития детей еще в период дошкольного детства.

Понятие **профессиональная компетентность педагога ДОУ в области интеллектуального развития детей** (далее ПКП ДОУ ИРД) рассматривается нами как интегративная составляющая личности педагога, которая характеризуется совокупностью гносеологических (общекультурных), ценностно-смысловых (социально-личностных), операциональных (специальных) и психолого-педагогических компетенций, позволяющих рационально проектировать и управлять процессом интеллектуального развития детей [4, с.120].

Теоретический анализ и практическое обоснование проблемы позволили создать и апробировать функционально-интегративную модель профессиональной компетентности педагогов ДОУ в вопросах ИРД (далее – модель ПКП ДОУ ИРД), представленную для наглядности в виде рисунка (рис. 1).

Содержательный аспект модели представим в виде таблицы (табл. 1).



Рис. 1. Модель профессиональной компетентности педагогов ДОУ в сфере интеллектуального развития детей

Таблица 1

Функционально-содержательный аспект модели ПКП ДОУ ИРД

№ п/п	Компетенции	Компоненты	Индикаторы качества
1	Гносеологическая	Концептуально-теоретический	Знание теоретических основ (концепций, научных школ, моделей и технологий), позволяющих свободно ориентироваться в вопросах ИРД, развития интеллектуальных способностей и качеств дошкольников. Способность к интерпретации факторов, определяющих ИРД и их механизмов влияния. Знание возрастных и психологических особенностей ИРД
		Информационно-аналитический	Способность к рефлексии и оперативной интерпретации информации в области ИРД, полученной из разных источников (Интернет, КПК, совещания, семинары и пр.). Готовность к постоянному расширению, углублению и систематизации знаний в области теории и методики ИРД. Способность анализировать проблемы и трудности в сфере ИРД, выявлять их причины
2	Социально-личностная	Ценностно-мотивационный	Готовность к профессиональной деятельности, основанной на приоритете целей ИРД. Определение потребности совершенствования собственной ПК в сфере ИРД. Способность к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и личностного роста в вопросах ИРД
		Эмоционально-коммуникативный	Способность использования средств межличностной коммуникации, адекватных способов и стилей общения и обращения с детьми и другими субъектами образования, ориентированными на ИРД.

№ п/п	Компетенции	Компоненты	Индикаторы качества
			Умение пользования речью как инструментом решения педагогических задач в области ИРД. Способность использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики в области ИРД
		Рефлексивно-оценочный	Способность анализировать методы современной науки, применяемые в практической деятельности, ориентированные на процесс ИРД. Способность осмысления и оценивания собственной педагогической деятельности, ориентированной на ИРД, мониторинг ИРД. Способность интерпретировать диагностические методики, выявляющие уровень сформированности ИРД
3	Операционная	Научно-методический	Способность сочетать теорию и практику, методологические и методические составляющие при решении задач и проблем ИРД, формирования интеллектуальных способностей и качеств дошкольников в образовательной деятельности. Готовность к освоению модели профессиональной компетентности в сфере ИРД и педагогической технологии проектирования ИРД. Готовность к участию в работе постоянно действующих семинаров, удовлетворяющих потребности в профессиональном обсуждении проблем ИРД, общении и обмену опытом в данном аспекте
Проектно-технологический		Способность к моделированию, проектированию педагогического процесса, ориентированного на ИРД, формирование интеллектуальных качеств детей. Владение педагогической технологией проектирования ИРД. Способность к разработке и апробации авторских образовательных проектов и технологий ИРД	
Информационно-презентационный		Способность и потребность в трансляции личных достижений в сфере ИРД среди коллег. Способность представления и трансляции личностных достижений в вопросах ИРД в СМИ различного уровня (местного, регионального, федерального, международного). Способность представления достижений в сфере ИРД в конкурсах, грантах различного уровня (местного, регионального, федерального, международного)	
4	Психолого-педагогическая	Организационно-регулятивный	Способность к рациональной организации предметно-развивающей среды, ориентированной на ИРД. Способность обеспечения социально-педагогических условий, способствующих ИРД (признание приоритета ценностей внутреннего мира ребенка; создание игровых проблемных ситуаций для оптимизации ИРД; стимулирование самостоятельности познавательно-интеллектуальной деятельности детей и пр.). Способность создания психолого-педагогических условий, способствующих ИРД [обеспечение благоприятного эмоционально-психологического климата в детском коллективе; привлечение каждого ребенка к естественной модернизации собственного ментального (познавательного) опыта; создание «ситуации успеха» и пр.]
Конструктивно-управленческий		Управление процессом ИРД и формирования интеллектуальных качеств на основе мониторинга ИРД. Управление процессом ИРД на основе принципа интеграции образовательных областей. Управление процессом ИРД на основе принципа интеграции деятельности субъектов образовательного процесса (детей, педагогов и родителей)	
Процессуально-деятельностный		Определение и реализация наиболее рациональных средств, форм, методов, приемов и технологий ИРД. Способность к педагогической импровизации и принятию эффективных решений задач в сфере ИРД. Осуществление психолого-педагогического сопровождения ИРД	

Использование обоснованных критериев, показателей сформированности компетенций педагога, на наш взгляд, должно соотноситься их с соответствующей степенью выраженности профессиональной компетентности. В нашем исследовании мы выделяем следующие **степени выраженности сформированности ПКП ИРД.**

**Адаптивная степень.** Данная степень характерна для педагогов ДОУ, недостаточно или частично осведомленных о теоретических основах (научных школах, концепциях, моделях и технологиях) интеллекта, интеллектуального развития, развития интеллектуально-познавательной активности, способностей и качеств дошкольников. Педагоги затрудняются в осознании и интерпретации возрастных и психологических особенностей ИРД. Более того, они затрудняются или не способны к анализу проблем и трудностей процесса ИРД; определению стратегии психолого-педагогического сопровождения ИРД; осмыслению социальной миссии, ценностных установок и перспектив ДОУ в области ИРД; осмыслению и оцениванию собственной педагогической деятельности, ориентированной на ИРД.

У педагогов недостаточный уровень сформированности операционального (деятельностного) компонента ПКП. Например, педагоги редко проявляют интерес к освоению модели ПКП в сфере ИРД и педагогической технологии проектирования ИРД, применяют частично известные в науке и практике приемы ИРД, не стремятся участвовать в разработке, апробации и презентации авторских образовательных проектов в области ИРД и пр.

**Репродуктивная степень.** Данная степень характерна для педагогов ДОУ, владеющих теоретическими основами научных школ, концепций, моделей и технологий интеллекта, интеллектуального развития, развития интеллектуально-познавательной активности, способностей и качеств дошкольников. Педагоги неплохо ориентируются в возрастных и психологических особенностях ИРД; способны к анализу проблем и трудностей процесса ИРД; оп-

ределению стратегии психолого-педагогического сопровождения ИРД; осмыслению социальной миссии, ценностных установок и перспектив ДОУ в области ИРД; осмыслению и оцениванию собственной педагогической деятельности, ориентированной на ИРД. Педагогам свойственно осознание и воспроизведение задач, средств, содержания, способов и приемов ИРД, ориентированных на стандарт, эталонное качество педагогической деятельности с целью его сохранения и поддержания. Вместе с тем они могут затрудняться в определении стратегии психолого-педагогического сопровождения ИРД.

У педагогов допустимый уровень сформированности операционального (деятельностного) компонента ПКП. К примеру, они проявляют интерес к освоению модели ПКП в сфере ИРД и педагогической технологии проектирования ИРД, пытаются применять известные в науке и практике приемы и образовательные проекты в области ИРД и пр.

**Конструктивная степень.** Данная степень характерна для педагогов ДОУ, ориентированных на глубокое знание и применение теоретических основ, научных школ, концепций, моделей и технологий интеллекта. Более того, педагоги определяют известные в науке и практике наиболее оптимальные и эффективные способы и приемы ИРД, формирования интеллектуально-познавательной активности, способностей и качеств дошкольников. Хорошо ориентируются в возрастных и психологических особенностях ИРД. Педагоги способны к анализу проблем и трудностей процесса ИРД; осмыслению социальной миссии, ценностных установок и перспектив ДОУ в области ИРД; осмыслению и оцениванию собственной педагогической деятельности, ориентированной на ИРД; определению стратегии психолого-педагогического сопровождения ИРД. Педагоги умеют воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, владеют современными педагогическими технологиями ИРД. Педагоги более полно отражают свою

индивидуальность в педагогической деятельности, для них характерен ориентир на нормы индивидуального прогресса. Им свойственно осознание и воспроизведение задач, средств, содержания, способов и приемов ИРД, ориентированное на достижение позитивного результата педагогической деятельности за счет личной инициативы, путем поиска и освоения нового, как правило, где-то и кем-то реализуемого.

У педагогов достаточный уровень сформированности операционального (деятельностного) компонента ПКП. Например, они осваивают модель ПКП в сфере ИРД и педагогическую технологию проектирования ИРД, применяют известные в науке и практике приемы и образовательные проекты в области ИРД и пр. Педагоги способны к трансляции личных достижений в сфере ИРД.

**Креативная (творческая) степень.** Данная степень характерна для педагогов ДОУ, способных к рефлексии и интерпретации теоретических основ, научных школ, концепций, моделей и технологий интеллекта, интеллектуального развития, развития интеллектуально-познавательной активности, способностей и качеств дошкольников. Педагоги способны к реализации социальной миссии, ценностных установок и перспектив ДОУ в области ИРД. Способны осуществлять творческую поисково-исследовательскую деятельность в вопросах собственной разработки наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов формирования интеллектуальной активности дошкольников. Педагоги способны соотнести свою деятельность с тем, что наработано в мировой педагогической культуре и отечественной педагогике в области ИРД, им свойственна устойчивая высокая эффективность и результативность процесса ИРД.

У педагогов оптимальный уровень сформированности операционального (деятельностного) компонента ПКП. К примеру, они способны реализовать модель ПКП в сфере ИРД и педагогическую технологию проектирования ИРД, самостоятельно разрабатывают, апробируют и презентуют

образовательные проекты в области ИРД и пр. Более того, они способны к использованию навыков публичной речи, представлению достижений в сфере ИРД в СМИ, на страницах научно-педагогических журналов, а также в конкурсах и грантах. То есть им свойственна способность обобщать и передавать свой опыт другим.

Переход от одной степени выраженности ПКП ИРД к другой характеризуется изменением содержания профессиональных знаний и представлений, совершенствованием профессионально значимых личностных качеств и способностей для реализации профессиональной деятельности в данной области и его профессиональной позиции как педагога.

#### Литература

1. *Бобиенко, О.М.* Дис... канд. пед. наук 13.00.08 / О.М.Бобиенко. – Казань, 2005. – С.18.
2. *Санникова, А.И.* Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности / А.И. Санникова, К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 67.
3. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
4. *Яковлева, Г.* Как оценить профессиональную и методическую компетентность педагога инновационного дошкольного образовательного учреждения / Г. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С. 88–94.
5. *Яфаева, В.Г.* Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития детей / В.Г. Яфаева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 117–121.
6. *Biemans, H.* Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls / H.Biemans, M.Mulder [et al.] // Journal of Vocational Education and Training. – 2004. – Vol. 56, № 4. – P. 523–538.
7. *Hyland, T.* Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective / T. Hyland, A. Arguelles, A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. – 2001. – Vol. 53, № 3. – P. 487–490.

УДК 378.091

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

С.Н. Вольхин, Л.Ю. Мозарина

### Аннотация

В статье обосновывается необходимость развития специальных профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля; приведены основные содержательные линии теоретической модели по направлениям профессиональной подготовки специалистов медико-эстетического профиля в системе дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** компетенции специалиста медико-эстетического профиля, система дополнительного профессионального образования.

### Abstract

The article makes the case for the development of specific professional competences for cosmetologists and beauty therapists. We provide information on basic elements of the theoretical model of training such specialists within the system of additional vocational education.

**Index terms:** professional competence of beauty therapists, the system of additional vocational education.

**П**рофессиональное образование специалистов медицинского профиля во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии работников в условиях динамичного качественного изменения трудовой деятельности.

Социально-экономические перемены, произошедшие в российском обществе, диктуют новые требования к современному специалисту в области эстетической медицины и косметологии. В современном обществе внешняя привлекательность приобретает особое значение. Красота становится необходимым средством достижения успеха в различных сферах человеческой жизнедеятельности, а также средством получения доступа к интересной профессии. За последние годы в Российской Федерации существенно возросло число субъектов медико-косметологического рынка, увеличился ассортимент косметических и лекарственных средств, значительно обновилась нормативно-правовая база данной отрасли, существенно повысились требования к профессиональной компетентнос-

ти специалистов медико-эстетического профиля.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации дополнительного профессионального образования в контексте компетентностного подхода (В.А.Болотов, А.А.Деркач, И.А.Зимняя, А.К.Маркова и др.) показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания и технологий системы повышения квалификации рассматриваются компетентности и компетенции, которые должны быть сформированы у слушателя курсов.

Профессиональные компетенции специалиста медико-эстетического профиля рассматриваются нами как взаимосвязь когнитивной, операционально-технологической и экспериментально-исследовательской сторон деятельности специалиста, а также результативность его труда при решении профессиональных задач с применением прикладных медицинских технологий. Базисным фундаментом сформированности у специалиста медико-эстетического профиля совокупности профессиональных компетенций является его системное мировоззрение, которое

позволяет выявлять причинно-следственные связи исследуемого процесса, формулировать противоречия и проблемы, осуществлять поиск адекватных средств их решения с применением лекарственного или косметологического препарата.

Можно выделить следующие базисные положения исследования системы профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля как профессионально-личностного феномена:

а) структурно-содержательный состав системы профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля обусловлен особенностями и спецификой его профессии, в которой необходимо уметь анализировать, обобщать, систематизировать, обрабатывать массивы разнородной профессионально значимой информации;

б) сформированность у специалиста медико-эстетического профиля системы профессиональных компетенций – это условие адаптации специалиста в профессии (фактор профессиональной интеграции и самореализации), а также предпосылка эффективной профессиональной деятельности, своеобразный показатель определенного уровня профессионального мастерства;

в) особенности совершенствования профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля в условиях системы повышения квалификации и специфика проявления данных компетенций в реальных условиях профессиональной деятельности определяются личностными и индивидуально-творческими характеристиками специалиста (волевые качества, способности; индивидуальный стиль мышления и др.), а также той информационно-образовательной средой, в которой личность (специалист) осуществляет свою жизнедеятельность в процессе профессиональной подготовки и трудовой деятельности.

Проведен анализ содержания профессиограмм специалистов в области

косметологии и эстетической медицины, представленных в научно-теоретической литературе; квалификационных требований, предъявляемых к специалистам медико-эстетического профиля.

Понимание данного феномена работодателями, позволило выявить следующую систему профессиональных компетенций специалистов медико-эстетического профиля: *моделирующие компетенции* (умение составлять и обосновывать описательные и качественные характеристики лекарственного или косметологического воздействия, умение применять комплексный метод определения показателей качества при известной функциональной зависимости); *технологические компетенции* (умение выбрать форму и цвет для перманентного макияжа согласно индивидуальному строению лица и цветовому типу внешности; способность и элементарные навыки коррекции асимметрии и определение необходимой степени коррекции; владение методами теоретического и экспериментального исследования в области изучения лекарственных свойств препаратов, обладающих биологической активностью, владение методом дедуктивного наблюдения и др.); *мониторинговые компетенции* (умение формулировать цели мониторинга; умение применять метод экспертного измерения показателей; умение применять метод последовательных оценок применяемого препарата).

Рассматривая систему профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля как интегративно-синтетическое профессионально-личностное образование слушателя курсов повышения квалификации и переподготовки, можно выделить следующие составляющие данной системы (интегративного образования): *мотивационно-ценностная* составляющая (основные мировоззренческие идеалы конкретного человека, его мотивационно-ценностные отношения к профессиональной медико-эстетической деятельности; гармоничная

система профессионально-личностных ценностей и нормативно-правовых требований к безопасности медико-косметологических процессов; доминирующие эгоцентрические мотивационные установки специалиста к условиям жизнедеятельности человека); *профессионально-гностическая* составляющая (отражает тип мыслительной деятельности конкретного человека, т.е. принципы его понимания действительности и самопознания, привычные для него стереотипы осмысления проблем, идей, принятия решений, системное мировоззрение и модельное мышление специалиста; комплексность освоения системы конкретно-предметных знаний); *процессуально-технологическая* составляющая (обеспеченность медико-эстетической деятельности специалиста на основе использования прикладных технологий).

Основными характеристиками профессионального мышления специалиста медико-эстетического профиля являются: реалистичность, рациональность, прагматичность, системность. Системность профессионального мышления медика-косметолога является необходимым условием организации и осуществления его трудовой деятельности. Системное мышление специалиста конкретизируется в модельном мышлении как совокупности когнитивных способностей, обеспечивающих процесс построения моделей проблемных ситуаций путем выделения всех факторов, существенных для их формулирования, фиксации и решения.

Особое значение в процессе формирования профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля приобретает такое качество мышления, как гибкость, проявляющееся в преодолении барьера прошлого опыта, с отходом от привычных путей мысли, стереотипов, в разрешении противоречий между актуализированными новыми знаниями и требованиями проблемной ситуации, в нахождении новых путей решения задачи путем комбинации элементов прошлого опыта. Спе-

циалист с высоким показателем гибкости мышления в практической деятельности находит эффективные способы решения сложных проблем, творчески использует свои знания.

Инвариантной функцией интеллектуальной деятельности специалиста медико-эстетического профиля является оперирование образными, графическими и схематическими моделями объектов, позволяющими в абстрактной, символической форме выражать взаимоотношения объектов и их графических изображений. Бурное развитие информационных технологий предъявляет возрастающие требования к визуально-мысленным навыкам специалиста. Уровень профессиональной подготовки специалиста медико-эстетического профиля в значительной степени определяется тем, насколько он готов к мысленным преобразованиям образно-графических моделей, насколько развито и подвижно его профессионально-пространственное мышление.

Процессуально-технологическая составляющая системы профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля включает в себя адекватность применения лекарственно-косметологического препарата для решения задач трудовой деятельности. В составе данной подструктуры системы профессиональных компетенций медика-косметолога можно выделить: *структурно-аналитические умения* (адекватное целеполагание по использованию лекарственного препарата в работе, анализ и моделирование условий, выбор средств и способов действий по применению медицинских и косметологических технологий, оценка результатов и их коррекция и др.); *функционально-профессиональные умения* (упорядоченность, детализация, практическая реализуемость намерений в сфере обоснования конкретной ситуации медико-косметологического риска; знание нормативно-правовой базы и стандартов безопасности данной деятельности и др.); *лично-стилевые*

*особенности* профессиональной деятельности специалиста (самостоятельность в выборе медико-косметологического инструментария; инициативность, осознанность, ответственность, автономность и др.); динамические характеристики профессионального поведения (быстрота реагирования, уверенность, эффективность профессиональной деятельности).

На основе данных теоретического и эмпирического анализов проблемы, комплекса диагностических методик, применяемых в ходе исследования, были разработаны характеристики *уровней* сформированности системы профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля: *базовый* (умение построить и реализовать алгоритм применения медико-косметологических технологий к решению типовых задач трудовой деятельности); *технологический* (сформированность базовых специальных профессиональных компетенций для планирования, моделирования, проведения медико-косметологического исследования; автоматизация применения комплекса медико-эстетических технологий для решения стандартных задач профессиональной деятельности при выполнении конкретного функционала специалиста; устойчивая мотивация на саморазвитие своей эстетической культуры); *системно-профессиональный* (системное владение профессиональными знаниями, эвристическими прикладными медико-косметологическими технологиями; умение комплексно анализировать профессиональные задачи, требующие нестандартного подхода для их решения; самостоятельно решать профессиональную проблему; гибкость, критичность, системность профессионального мышления); *креативный* (стремление к проявлению эвристичности в профессиональной деятельности; системное использование вариативных методов и технологий в различных видах профессиональной деятельности; самостоятельность, дивергентность профессионального мышления; стремление разработать и обосновать

авторские методы решения нестандартных профессиональных задач).

Выявление уровней сформированности системы специальных профессиональных компетенций специалистов медико-эстетических специальностей осуществляется на основе *критериев*: *аксиологический* (позитивный настрой на профессиональную деятельность; осознание необходимости знаний, умений для решения задач трудовой деятельности; устойчивое стремление к самообразованию в сфере прикладных медико-косметологических технологий и др.); *когнитивный* (владение системой специальных профессиональных знаний, алгоритмическими и эвристическими прикладными технологиями; сформированность системности, логичности мышления, аналитико-прогностического стиля мышления); *праксеологический* (практическая профессионально-прикладная подготовленность и способность к самостоятельному применению медико-косметологических технологий в трудовой деятельности; умение эффективно решать профессиональные задачи в рамках заданных правил и ситуационных условиях и др.).

Реализации процесса совершенствования системы специальных профессиональных компетенций специалистов медико-эстетических специальностей в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации базируется на персонафицированном подходе, который постулирует понимание субъекта обучения в системе дополнительного профессионального образования как сложной, многоуровневой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации своей жизнедеятельности. Данный подход выражает требование предоставлять обучаемым варианты образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в

соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Реализация персонифицированного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста медико-эстетического профиля.

Принципы реализации процесса совершенствования профессиональных компетенций специалистов медико-эстетических специальностей в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации: *принцип позитивности* (центрированность субъектов последипломного профессионального образования на анализе и дидактическом применении положительного личностного и профессионального опыта; создание ситуаций успеха и выбора); *принцип потенциальности* (базируется на положении, что каждый специалист медицинского профиля обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей, витагенных ресурсов); *принцип релевантности* (соответствие программ и содержательно-методического базиса системы дополнительного профессионального

образования специалистов медицинского профиля потребностям взрослых обучающихся, а также изменениям, которые происходят в обществе, науке, технологиях реализации последипломного профессионально-образовательного процесса).

Таким образом, совершенствование профессиональных компетенций специалиста медико-эстетического профиля рассматриваются нами как требуемый результат образовательной деятельности системы дополнительного профобразования, включающий в себя не только совокупность знаний, но и освоенные способы действий, технологических приемов, личностные качества, необходимые для продуктивной деятельности по разрешению конкретных профессиональных задач.

#### Литература

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 11–18.
2. Зимняя, И.А. Ключевая компетенция – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 8–13.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Флинта, 1996. – 386 с.



УДК 37.01

## ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**О.Е. Аракчеева**

### Аннотация

В статье представлен пропедевтический курс подготовки учителя к формированию социальной компетентности учащихся. Целью курса является обновление теоретических и практических знаний учителя по формированию социальной компетентности учащихся. Несомненным достоинством непрерывной курсовой подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся являются развитие профессиональных интересов и максимальный учет возникающих в учебно-воспитательной работе преподавателей затруднений. Настоящая работа будет полезна как для руководителей и педагогов школ, так и для сотрудников методических служб управлений образования.

**Ключевые слова:** профессионализм учителя, социальная компетентность учащихся, воспитательная система, проективное образование.

### Abstract

The article presents the propedeutic course of preparing teachers to help forming school students' social competence. The course objective is to update teachers' theoretical knowledge and practical skills of building this competence in pupils. The model of teachers' continuous preparation to social competence building has a number of advantages, including the expansion of professional interests and the stringent accounting for all difficulties arising in the process of teaching and education. The article will be of interest both to principals and teachers at secondary schools, and for the staffmembers of methodology departments in regional and local education boards.

**Index terms:** teacher's professionalism, students' social competence, system of education, projective education.

**П**реподаватель в России всегда был воспитателем, но сегодня воспитание может и должно быть понято не как одновременная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей в сфере их совместного бытия.

Для организации такой работы нужен профессионализм педагога – профессионализм носителя диалогической культуры. Педагог-профессионал должен обладать высоким уровнем методологической, методической, технологической, менеджерской, психологической подготовки [5].

Сформированность перечисленных критериальных компонентов в конечном итоге определяет уровни профессиональной готовности учителя гимназии к формированию социальной компетентности учащихся.

Логику формирования содержания базисного компонента подготовки преподавателей гимназии к формированию социальной компетентности учащихся в процессе ученического самоуправления можно представить на примере профессиональной курсовой подготовки следующим образом: содержание и проблемы профессиональной готовности преподавателя к формированию социальной компетентности учащихся – профессиональные качества личности педагога, необходимые для эффективной воспитательной деятельности – реализации авторской модели воспитательной системы в гимназии. Качественному изменению содержания, форм и методов образования педагогов способствует личностно ориентированное обучение, обращение процесса повышения квалификации к индивидуальной профессиональной готовности препода-

давателей гимназии к формированию социальной компетентности учащихся.

Основные критерии эффективности курсов «Подготовка учителя к формированию социальной компетентности учащихся» отвечают следующим требованиям: сформированность готовности преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся, к разработке воспитательной системы в классе, к раскрытию целостной картины воспитательного процесса в гимназии и в то же время механизмов динамики формирования социальной компетентности учащихся. В качестве методологической основы для разработки, выявления и анализа критериев оценки эффективности реализации программы подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся выступила авторская концепция воспитания, по которой под воспитательной системой гимназии понимается организационно-функциональная структура, возникающая в ходе успешной деятельности единого воспитательного коллектива по реализации общих целей воспитания личности гимназиста, содержанием которого является формирование ценностного отношения к терминальному (духовным) и инструментальным (операциональным) ценностям, детерминирующих в формировании личностной композиции социально-ценностных отношений.

Воспитательная система гимназии имеет три уровня организации: концептуальный – уровень системообразующего свойства; структурный – уровень системообразующего отношения и субстратный – уровень элементов. Ее структура состоит из следующих компонентов: цели; субъектов; деятельности; отношений, интегрирующих субъекты в некую общность; среды системы и управления, обеспечивающие интеграцию компонентов в целостную систему.

Другой основой для разработки критериев служит учет динамики основных компонентов воспитательного процесса гимназии и социокультурного образова-

тельного пространства, обеспечивающих его цели и результативность – содержания, структуры и управления. Таким образом, критерии подразделяются на две группы: количественные и качественные. Первые помогли нам ответить на вопрос, созданы ли внешние, в том числе организационные, условия для успешного функционирования курсов повышения квалификации. Вторые помогли получить представление об уровне сформированности деятельности по формированию социальной компетентности учащихся в процессе ученического самоуправления, а также личностных качеств преподавателя, его культурологической и психолого-педагогической подготовки.

Разработанная нами программа экспериментального курса «Подготовка преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся» предназначена для реализации базисного компонента подготовки преподавателей гимназии к воспитательной деятельности.

Под базисным компонентом содержания курсовой подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся мы подразумеваем определенный объем культурологических, социологических и педагогических знаний, умений навыков, непосредственно связанных с удовлетворением профессиональных потребностей педагогических кадров. Разработка содержания базисного компонента подготовки преподавателей гимназии к формированию социальной компетентности учащихся основана на комплексе следующих принципов:

- преемственность и непрерывность в реализации воспитательной деятельности;
- ориентация на динамический социокультурный стереотип личности выпускника;
- информационная необходимость и достаточность отобранного содержания;
- целостность и органичность;
- социально-профессиональная адаптация отобранного содержания программы подготовки преподавателей гимназии к

воспитательной деятельности, ее вариативных форм и методов.

Целью разработанного курса является формирование у педагогов гимназии системного выделения процесса формирования социальной компетентности учащихся в совершенствовании и обновления практики воспитательной работы с учащимися гимназии. Достижение данной цели возможно на основе ознакомления слушателей с современными концепциями и методологией воспитательной деятельности, а также на основе культурологической и психолого-педагогической подготовки.

В ходе спецкурса педагоги получают информацию о теоретических и технологических разработках ведущих ученых в области ключевых компетенций, а также о наиболее сложных и актуальных проблемах использования ключевых компетенций, социальной компетентности учащихся с точки зрения системно-синергетического, деятельностного, личностно ориентированного, аксиолого-отношенческого, философско-антропологического подходов. Во время данного курса у педагогов должно сформироваться достаточно четкое представление о том, как можно использовать новые подходы, новые формы работы к формированию социальной компетентности учащихся и успешно их осуществлять.

Изложение и осмысление основных положений формирования социальной компетентности учащихся призвано способствовать развитию у педагогов системных представлений о воспитательном процессе. В ходе курса педагоги гимназии должны научиться разрабатывать собственную концепцию воспитательной деятельности с учениками, способствующей формированию их социальной компетентности.

На решение данной задачи направлено итоговое занятие «Разработка авторской модели воспитательной системы класса, способствующей формированию социальной компетентности учащихся». Курс рассчитан на 110 часов.

Данный курс «Подготовка учителя к формированию социальной компетентности учащихся» базируется на компетенциях, уже имеющихся у преподавателей и классных руководителей гимназии в силу образования и опыта. Курс тесно связан с изучением таких дисциплин, как «Теория и методика воспитания», «Психология», «Социальная психология» и др., интегрируя их на основе развития культуры рефлексии, целеполагания и самоуправления, адаптируя их к личностным особенностям преподавателей, выступающих в роли обучающихся.

В результате обучения по данной программе у преподавателей гимназии формируется готовность к воспитательной деятельности, которая выражается не только в знании современных концепций воспитания, но и в умении создать и обосновать необходимость каждого раздела своей авторской модели воспитательной системы, способствующей формированию социальной компетентности учащихся.

В результате освоения содержания и технологий, изучаемых в данной программе, решается следующая профессионально-педагогическая задача: повышение уровня профессиональной готовности преподавателей гимназии к формированию социальной компетентности учащихся, что создает благоприятные субъективные условия для более продуктивной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Курс реализуется на основе обязательной входной диагностики, специально разработанной для эффективной адаптации содержания к личностным и профессиональным особенностям преподавателей.

Формы проведения занятий: информационные лекции, семинары, организационно-деятельностные и деловые игры, зачеты в виде дискуссий, индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы.

Чрезвычайно важно при реализации содержания базисного компонента подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности использовать

социально-воспитательные технологии. Это особенно важно, учитывая тот факт, что сами технологии являются неотъемлемой частью содержания базисного компонента.

В нашем исследовании в качестве подобной технологии, интегрирующей содержание базисного компонента и «прививающей» его к личностному основанию преподавателя, выступает деятельность проектирования авторской модели воспитательной системы, способствующей формированию социальной компетентности учащихся.

Такой подход к организации профессиональной курсовой подготовки преподавателей гимназии к формированию социальной компетентности учащихся позволил нам наполнить новым содержанием профессиональную готовность педагогов в учебно-воспитательной деятельности как целостную, достаточно динамичную систему, открытую для изменений.

На наш взгляд, несомненным достоинством непрерывной курсовой подготовки преподавателей к формированию социальной компетентности учащихся являются развитие профессиональных интересов и максимальный учет возникающих в учебно-воспитательной работе преподавателей затруднений, а также возможность создания и реализации авторской модели воспитательной системы, способствующей формированию социальной компетентности учащихся в конкретном учебном заведении.

## Литература

1. *Белицкая, Г.Э.* Социальная компетенция личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 2008. – С. 42–45.
2. *Браже, Т.Г.* Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития. Гуманитарные проблемы современного образования взрослых / Т.Г. Браже // Избранные труды сотрудников института образования взрослых РАО. – М., 2006. – 456 с.
3. *Воронцова, В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
4. *Гурье, Л.И.* Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л.И. Гурье // Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
5. *Зеер, Э.Ф.* Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2008. – № 3 (5). – С.90–102.
6. *Иванов, Д.А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 101 с.
7. *Караковский, В.А.* Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М., 2003. – 234 с.
8. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – 192 с.
9. *Селиванова, Н.Л.* Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы / Н.Л. Селиванова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. – Пермь: ПОИПКРО, 2006. – 128 с. ■

УДК 378

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**В.И. Коваленко, О.П. Маторина**

### Аннотация

В статье освещаются проблемы компетентного подхода в связи с переходом к новому ФГОС ВПО третьего поколения. Компетентностный подход рассматривается как важнейший фактор и необходимое условие модернизации и повышения качества высшего профессионального образования, раскрывается сущность его конструктов (компетентности, компетенций и метакачеств).

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, компетенции, педагогическая компетентность, педагогические компетенции, метакачества, педагогический профессионализм.

### Abstract

This article analyses the problems of the competence approach as explained by the transition to the new 3rd generation Federal State Standards of higher education. The competence approach is treated here as the most important factor and a required precondition for modernization and quality improvement in higher education. We also look at its constituent components (i.e. competence, competencies and meta-qualities).

**Index terms:** competence approach, competence, competencies, pedagogical competence, pedagogical competencies, meta-qualities, pedagogical professionalism.

**В** программных материалах модернизации образования, в ФГОС третьего поколения высшей профессиональной школы компетентностный подход провозглашается как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания, методики и технологии образования. В важнейшем документе о модернизации профессионального образования, отмечает Э.Ф. Зеер, утверждается, что «компетентностный подход выступает в качестве центрального понятия, обладая интегральной природой, объединяя знания, навыковую и интеллектуальную составляющие образования, отмечается, что в понятие компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формулируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Целью компетентностного подхода является обеспечение качества образования [3].

Переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего образования инициировал Болонский процесс. В связи с этим в педагогический лексикон вошли новые понятия:

«компетентность», «компетентность социально-психологическая», «компетентность педагогическая», «компетентность коммуникативная», «информационная компетентность», «базовые компетентности», «педагогическая компетенция», «ключевые педагогические компетенции» и др.

О формировании компетентности личности впервые упоминалось в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XX в. Ее руководителем Ж.Делором были сформулированы следующие компетентности личности: научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить. На симпозиуме в Берне (1996 г.) они были конкретизированы как пять ключевых компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы: 1) политические и социальные компетенции; 2) компетенции, связанные с жизнью в межкультурном пространстве; 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; 4) компетенции, связанные с информатизацией общества; 5) способность

учиться на протяжении всей жизни в контексте как профессиональной, так и социальной деятельности.

С тех пор практически на каждом мероприятии Болонского процесса отмечается высокая роль компетентного подхода в формировании личности обучающегося.

Трактовка понятия «компетентность» в нашей литературе такова: «это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией» [5, с.34]; «личностные возможности должностного лица, его квалификации (знания, опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга вопросов или решать самому вопросы, наличие у него определенных знаний и навыков»; «единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности»; «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [1, с.185].

«Профессиональная компетентность учителя» – владение необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя сознания [4, с.62].

«Компетентность педагогическая» рассматривается как: 1) интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с квалификационными стандартами, действующими в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов; 2) «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [1, с.186].

«Компетенция определяется как «совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т.е. компонентов, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [5, с.34]. «Знание, опыт в той или иной области», «круг вопросов, в которых личность хорошо осведомлена», «совокупность социальных функций, которыми владеет человек при реализации социально значимых прав и обязанностей» [1, с.185].

По раскрытию сущности приведенных определений достаточно трудно говорить как об адекватности понятий «компетентность» и «компетенция», так и об их принципиальном различии. На наш взгляд, «компетентность» – более широкое понятие, связанное с практическими умениями, а не абстрактными суждениями, относящимися к образовательной, политической и метакультурной осведомленности личности, а «компетенция» – способность в области воспитания обобщенных действий. Однако они взаимосвязаны: каждое способствует углублению, развитию и совершенствованию другого.

Поскольку компетентный подход к образованию находится в стадии становления, то вполне естественно, что существуют разные его определения. Он понимается как «вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» [2, с.10]; «постоянная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях многофакторного, социально-политического, рыночно-экономического,

информационного и коммуникативно-насыщенного пространства» [7, с.138]; «приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость; самоопределение; самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [7, с.29]; «подход, акцентирующий внимание на содержании образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в разных проблемных ситуациях» [6, с.13].

Анализируя использование компетентностного подхода к образованию в новом ФГОС, Ю.Г.Татур отмечает обобщенный, интегральный характер понятия «компетентность» по отношению к используемым сегодня в образовании «знаниями», «умениями», «владениями». Он считает, что такой подход обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит говорить о более широком поле деятельности специалиста, так как это весьма важно для повышения мобильности молодых специалистов на рынке труда [11, с.231].

По мнению Э.Ф.Зеера, «компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [3, с.2]. Данный автор раскрыл структуру инструментальных средств достижения цели в условиях компетентностного подхода к образованию, обозначив и обосновав сущность в нем принципиально новых метаобразовательных конструктов: компетентности, компетенций и метакачеств. И опять следует заглянуть в словари, труды психологов и педагогов, чтобы детальнее ознакомиться с трактовкой сущности компетентностного подхода и его конструктов.

По определению Е.А.Сорокоумовой, компетентностный подход отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыка-

ми владеть выпускник), но и поведенческой составляющей (способности применять знания, умения и навыки на практике). В такой трактовке данного автора в понятие компетентностного подхода включены лишь два конструкта – компетентность (личностное новообразование, вид опыта, сформировавшийся в процессе личностного развития в процессе обучения) и компетенции (система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной творческой деятельности и личной ответственности) [9, с.32].

«Компетентность – утверждает Э.Ф. Зеер, – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений». Он делит компетентности на два уровня: *теоретические* и *эмпирические*. Компетентности *теоретического* уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах. *Эмпирические компетентности* отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня состоит в словах-терминах, символах, знаках, иллюстрациях, примерах» [3]. В концепции Э.Ф.Зеера, чью точку зрения мы разделяем, в обобщенном виде компетентность можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. Им выделены универсальные или базовые компетентности, включающие основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. Они многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны и многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. В профессиональном образовании актуальны политехническая и организационно-коммуникативная компетентности. Таким образом, к *базовым педагогиче-*

ческим компетентностям следует отнести комплекс универсальных общенаучных и профессионально-педагогических знаний преподавателей вузов, отличающихся широким уровнем обобщения и интегративности, включающих общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

*Педагогическая компетенция* как один из конструктов реализации компетентного подхода к образованию – это обобщенные способы действий, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной деятельности. Это способность педагога реализовать на практике свою компетентность. Реализация педагогических компетенций происходит в процессе выполнения педагогической деятельности по решению теоретических и практических задач образовательного процесса. Поэтому педагогическая деятельность в качестве ее основы включает в себя операционально-технологический компонент, определяющий сущность компетенций. В структуру педагогических компетенций входят, помимо деятельностных знаний, умений и навыков, мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является педагогический опыт как интеграция в единое целое усвоенных педагогом отдельных действий, форм, методов, приемов, средств, способов решения стандартных и нестандартных задач и ситуаций, а также педагогических технологий. И естественно, что в условиях перехода к новому ФГОС идет интенсивная исследовательская работа ученых по содержанию и видам педагогических компетенций.

И.Г.Агатов выделяет три вида компетенций (ключевые, базовые, специальные); Э.Ф.Зеер, А.В.Хуторской, П.П.Терехова выделяют ключевые, общепредметные и предметные компетенции.

Ключевые образовательные компетенции, в свою очередь, делятся на ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-

познавательные, информационные, коммуникационные, социально-трудовые, личностные [11, с.14].

А.В.Хуторской различает в ключевых образовательных компетенциях ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного совершенствования [13].

Теория разработки содержания и типологии педагогических компетенций еще далеко не завершена и требует дальнейшего теоретико-методологического осмысления.

Третьим конструктом структуры компетентного подхода к образованию являются метакачества (учебно-познавательные и социально-профессиональные качества).

Все три конструкта отражены и входят в новый ФГОС ВПО третьего поколения. В условиях перехода к нему во всех разработках по направлениям подготовки специалистов в вузах как требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата отмечена необходимость формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Если общекультурные компетенции нацелены на воспитание в процессе обучения Гражданина, Патриота, Личности с высоким духовно-нравственным потенциалом, умеющей плодотворно общаться, взаимодействовать, быть толерантной, обладать эмпатийностью, активной жизненной позицией, способной к саморазвитию, самореализации, самоактуализации и самосовершенствованию, ведущей здоровый образ жизни, то к числу профессиональных компетенций в первую очередь относится формирование группы общепрофессиональных компетенций, групп компетенций проектно-технологической, экспериментально-исследовательской и организационно-управленческой деятельности.

Д.И.Фельдштейн совершенно справедливо отмечает, что «современный педагог

уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен явиться организатором сложной, напряженной работы с учащимися по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе педагога формируется не просто человек «знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы» [12, с.14].

Кроме того, современный вузовский педагог не должен быть авторитарным. Он должен быть для своих воспитанников авторитетным, глубоко нравственным примером, обеспечить условия для развития студентов, уметь воздействовать на каждого, выполняя не только образовательную, развивающую, но и поддерживающую, сопровождающую функции, быть способным направлять студентов на социокультурные изменения, в том числе изменения отношения к себе, к другим людям и в целом отношения к миру, к жизни, отношения к получению знаний, формировать личность воспитуемого, воздействуя и на эмоциональную сферу жизни, учитывая ее роль в развитии сознания: мышления, воображения, интеллекта. Современному педагогу необходимо ясно осознавать особенности психического развития периода поздней юности нового поколения молодежи, рожденного и начинающего жизнь в условиях постиндустриального, интегрального, глобализованного мира, мира информатики и межкультурной коммуникации.

Компетентностный подход для высшей профессиональной школы – кладезь идей. Преподаватель здесь занимается не просто педагогической, а именно научно-исследовательской деятельностью. Учебный процесс в вузе – это введение студента в исследовательскую лабораторию преподавателя, где, работая вместе с ним, он становится мастером. Именно так понимал высшее образование П.Л.Капица.

Но компетентность не передается, в отличие от знаниевого предметного опыта. Каждый субъект должен создать свою компетентность для себя заново как продукт индивидуального творчества и саморазвития, подчеркивает В.В. Сериков [8]. Соглашаясь с ним, хочется отметить еще раз, что педагогическая компетентность в значительной мере обусловлена глубокими, многоаспектными знаниями, а также опытом их применения в самом образовательном процессе, в котором формируется тот индивидуальный педагогический почерк, который, совершенствуясь, вырастает в высокую педагогическую компетентность. Они взаимосвязаны, взаимообусловлены – компетентность и мета-предметные знания, знания предмета, мировоззрение и общая культура учителя, его творчество и стремление к овладению искусством педагогической деятельности, его социальные и личные позиции.

Безусловно, над сущностью, содержанием, структурой компетентностного подхода, над определением и раскрытием содержания «компетентности», «компетенций», «педагогических компетентности и компетенций», «ключевых компетентностей», «базовых компетенций» и «метакачеств» необходимо еще настойчиво и кропотливо работать ученым-педагогам, психологам, социологам, всесторонне исследуя их. Но вопрос не терпит отлагательств. От решения этой насущной проблемы во многом будут зависеть темпы и эффективность перехода к новому стандарту третьего поколения ФГОС ВПО и новому качеству образовательного процесса в высших профессиональных учебных заведениях России, к становлению нового студента и нового преподавателя постиндустриального, информационного этапа развития современной цивилизации в условиях интеграции, глобализации и межкультурной коммуникации.

Мы вполне солидарны с мыслью Д.И.Фельдштейна: «Нам пора осознать и признать, что существующая система образования объективно не соответствует требованиям сегодняшнего дня. И в связи

с этим необходимо активизировать широкомасштабный психолого-педагогический научный поиск, направленный на построение научно обоснованной стратегии развития образования, определение форм, условий не просто его модернизации, а создание качественно новой системы образования детей, подростков, юношества – их обучения, воспитания, личностного развития на новых теоретически осмысленных основаниях, отвечающих современным требованиям и уровням развития общества, но при этом важно, естественно, сохранить все ценностное и действенное, накопленное ранее» [12, с.4].

#### Литература

1. *Белкин, А.С.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005. – С. 185.
2. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. *Зеер, Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию / Э.Ф.Зеер // Народное образование. – 2005. – № 3. – С. 44–46.
4. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
5. *Краевский, В.В.* Общие основы педагогики / В.В. Краевский – М.: Академия, 2003. – 256 с.
6. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. *Селевко, Г.К.* Компетентности и их квалификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
8. *Сериков, В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 34–38.
9. *Сорокоумова, Е.А.* Педагогическая психология / Е.А. Сорокоумова. – М.; СПб.; Ниж. Новгород; Киев, 2009. – 176 с.
10. *Татур, Ю.Б.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Б. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 57–59.
11. *Терехов, П.П.* Компетентность в структуре качества подготовки специалиста / П.П. Терехов. – Казань: Изд-во КГЦ, 2003. – С. 74–81.
12. *Фельдштейн, Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 3–15.
13. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетентности как компоненты личностно ориентированной программы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.



УДК 378.1≈372.881.1

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНЦИИ АВТОНОМНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

К.Г. Чикнаверова

### Аннотация

В статье анализируется понятие автономная иноязычная деятельность, которая определяется как интегратор эксплицированных характеристик самостоятельности на уровне коммуникативных компетенций. Определяются структурные составляющие автономной иноязычной деятельности: субъектность, самоорганизация, ценностное отношение, и отслеживается характер их проявления при обучении профессионально ориентированному чтению.

**Ключевые слова:** компетенция, самостоятельность, автономность, компетенция автономной иноязычной деятельности, коммуникативные компетенции, личностное развитие, профессионально ориентированное чтение.

### Abstract

The article focuses on autonomous foreign language acquisition activity, which is defined as an integrator of autonomy components' explication from communication competences. Components of autonomous foreign language acquisition activity are specified as well as the way they express themselves in the course of ESP reading teaching.

**Index terms:** competence, autonomy, independent learning, autonomous foreign language activity, communication competences, personal development, ESP reading.

**В** современных программах обучения иностранному языку в высшей школе автономия и самостоятельность студентов неизменно определяются как ключевые компетенции, развиваемые в рамках изучения иностранного языка. Тем не менее, несмотря на массив исследований, посвященных самостоятельности, автономности, самостоятельной учебной деятельности, самостоятельной работе, в практике обучения эти понятия по-прежнему признаются взаимозаменяемыми, синонимичными. В связи с внедрением новых образовательных стандартов, адаптацией компетентностного подхода к изучению иностранного языка, самостоятельность, автономия стали называться компетенциями наряду с коммуникативными компетенциями. При этом не появилось научно обоснованного определения самостоятельности/автономности в терминах компетентностного подхода, что требует описания данной компетенции на уровне потребностей, знаний, умений и навыков.

Целью данной статьи является описание компетенции автономной иноязычной речевой деятельности (АИД) и рассмотрение данной компетенции как интегратора субкомпетенций самостоятельности каждой из общеизвестных составляющих коммуникативной компетенции: дискурсивного, стратегического, социокультурного, социолингвистического, лингвистического. Для этого, основываясь на раннее проведенном исследовании развития уровня сформированности самостоятельности у студентов (Чикнаверова, 2009), мы выявили характеристики самостоятельности в каждой из обозначенных коммуникативных компетенций. Далее остановимся на результатах исследования, позволившего определить характеристики самостоятельности как свойства личности.

Диагностика компонентов самостоятельности студентов, вошедших в экспериментальную выборку, позволила дать сравнительную характеристику развития компонентов самостоятельности как свой-

ства личности на начало и конец обучения в бакалавриате, обозначить корреляционные связи между параметрами самостоятельности; выявить факторную структуру самостоятельности. На последнем этапе в общую выборку вошло 35 преподавателей и 1500 студентов. В ходе диагностического исследования для подтверждения экспериментальной гипотезы была проведена проверка результатов на уровень статистической значимости с помощью статистических критериев Манна – Уитни, Вилкоксона, а также проведен корреляционный анализ изучаемых показателей с помощью ранговой корреляции Спирмана и их факторный анализ. Данные обрабатывались в статистической программе SPSS, версия 10. Измерительным процедурам подверглись следующие параметры: автономность, регулярный стиль учебной деятельности, общая самооценка, познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация избегания неудач и защиты, отношение к самостоятельной работе. Для обработки данных был применен корреляционный анализ изучаемых показателей с помощью ранговой корреляции Спирмана. Завершающим и наиболее информативным способом анализа данных явился факторный анализ. Именно его данные позволили выявить особенности структуры самостоятельности. Всего было выявлено три фактора. Первый из них с максимальной дисперсией 34 на 72% объединил мотива-

ционные параметры: познавательная мотивация и мотивация достижения и отношение к самостоятельной работе, имеющие наибольший вес в данном факторе. Вторым фактором был назван аксиологическим, к нему мы отнесли такие переменные, как общая самооценка, отношение к самостоятельной работе. В третий фактор, названный регуляционным, вошли автономность и регулярный стиль учебной деятельности. Экспликация характеристик самостоятельности позволила выявить субкомпетенцию самостоятельности для дискурсивной, стратегической, социокультурной, социолингвистической, лингвистической компетенций. Совокупность выявленных субкомпетенций самостоятельности и образует, по нашему мнению, компетенцию автономной иноязычной речевой деятельности. Соотношение коммуникативных компетенций (КК) и субкомпетенции «самостоятельность» можно представить в виде *таблицы*.

На основе проведенного анализа составляющих коммуникативной компетенции считаем целесообразным определить контентные характеристики каждого из компонентов коммуникативных компетенций.

*Дискурсивная компетенция:* умение связывать настоящее знание с предыдущим, моделировать учебную ситуацию, способность к фасилитации усилий, аналитические умения; умения рассуждать логически и абстрактно; умения система-

Таблица 1

**Соотношение компонентов коммуникативной компетенции и субкомпетенции «самостоятельность»**

№	КК	Компоненты компетенции	Структура самостоятельности
1	Лингвистическая	Грамматическая, лексическая, фонетическая, орфографическая	Субъектность, ценностное отношение, самоорганизация
2	Социолингвистическая	Соответствие языковых форм – выбор ситуации коммуникации	
3	Социокультурная	Анализ факторов различия культур	
4	Дискурсивная	Логичность, последовательность высказывания, интерпретация	
5	Стратегическая	Учебные, компенсаторные умения	

тизации, категоризации, дифференциации, знаний; интерпретации, аргументации, сопоставления, противопоставления, сравнения, дедуктивные, индуктивные (теоретическое, критическое мышление).

*Дискурсивная компетенция (при обучении профессионально ориентированному чтению):* определение темы, основной мысли, установление связи событий, выводы по прочитанному, полное и точное понимание фактов, разделение текста на смысловые куски, отделение главного от второстепенного, интерпретация текста, выделение информации, подтверждающей что-либо; сравнение информации; определение важности информации; умение находить оптимальные способы решения учебных задач.

*Стратегическая компетенция:* умение компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка речевого и социального опыта в иноязычной среде; прогнозирование и анализ учебных трудностей.

*Стратегическая компетенция (при обучении профессионально ориентированному чтению):* смысловое прогнозирование (предугадать содержание текста по заголовку, первому предложению и т.д.); вербальное прогнозирование (умение по началу предложения угадать синтаксическое построение); умение обходить языковые трудности; выдвижение гипотез; выработка системы ожиданий студентов; формирование на основе воспоминаний догадок, предположений (долговременная память, личный социальный опыт); проверка в процессе чтения сделанных ранее прогнозов.

*Социокультурная компетенция:* распознавание элементов социокультурного контекста релевантных с точки зрения носителей языка.

*Социокультурная компетенция (при обучении профессионально ориентированному чтению)* включает умение самостоятельно распознавать, переводить, интерпретировать и сопоставлять языковые

особенности и реалии родного, иностранного языка профессии.

*Социолингвистическая компетенция:* способность использовать и преобразовывать языковые формы исходя из ситуации общения, умения преобразовывать их в соответствующих ситуациях общения.

*Социолингвистическая компетенция (при обучении профессионально ориентированному чтению):* способность использовать и преобразовывать языковые формы исходя из профессионально ориентированной ситуации общения, умения преобразовывать их в соответствующих ситуациях общения.

*Лингвистическая компетенция:* знания и умения использовать в языковом контексте устно и письменно, рецептивно и продуктивно ресурсы лексики, грамматики и фонетики языка; составляет основу практических умений и навыков по всем видам речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма.

*Лингвистическая компетенция (при обучении профессионально ориентированному чтению):* овладение тезаурусом профессии, знания и умения использовать в языковом контексте устно и письменно, рецептивно и продуктивно ресурсы профессионально-окрашенной лексики, грамматики и фонетики языка; составляющих основу практических умений и навыков чтения как виду речевой деятельности.

Далее охарактеризуем структурные компоненты субкомпетенции «самостоятельность»: субъектность, ценностное отношение, самоорганизация.

*Субъектность* – качества личности, которые обеспечивают самоопределение и саморазвитие обучающегося, качества личности студента как субъекта учебной деятельности – долг, ответственность за учебную деятельность, за себя, инициативность, настойчивость, сознательность, активность, креативность, рефлексия (самостоятельное оценивание полученного результата; независимость от внешних оценок; рефлексивные умения, навыки са-

моконтроля), волевые качества личности, эмоционально-волевая саморегуляция.

*Субъектность* (при обучении профессионально ориентированному чтению): запоминание информации для повышения профессиональной эрудиции и возможного дальнейшего использования полученной информации; высказывание своего мнения; критичность в отношении к предложенному текстовому материалу; эмоционально-волевая саморегуляция в процессе работы над текстом (при вынесении оценок); творческий подход к решению учебных задач; исполнительность, пунктуальность при выполнении заданий; ответственность за результаты и качество выполненного учебного задания; последовательность и настойчивость при выполнении задания; контроль точности и адекватности понимания содержания смысла текста, самоконтроль.

*Ценностное отношение*: профессионально-ценностные ориентиры, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий при выполнении профессионально ориентированных задач.

*Ценностное отношение* (при обучении профессионально ориентированному чтению): осознание цели, определение целевой и смысловой установки на чтение, выбор стратегии чтения, умений постановки вопросов о характере задач работы с профессионально ориентированными текстами.

*Самоорганизация*: усвоение понятий, совершенствование умений пользоваться ими; умения анализировать доказательства, контролировать процесс работы с текстом, обратной связи, организации и планирования; поисковые (в том числе – умения самостоятельного получения знаний), проектировочно-прогностические умения; обучаться знаниям, применение полученных знаний.

*Самоорганизация* (при обучении профессионально ориентированному чтению): усваивать профессионально значимые понятия и категории; совершенствование умений пользоваться ими; развитость

практических умений усвоения профессиональных знаний; контролировать процесс работы с текстом, обратной связи, организации и планирования работы с текстом; способность ориентироваться в социально-значимой профессиональной ситуации и управлять ею.

Выявленные характеристики позволили конкретизировать проявления самостоятельности, необходимые для овладения профессионально ориентированным чтением. Итак, при обучении студентов чтению иноязычной литературы по профессии (профилю педагогики) характеристики самостоятельности сводятся к следующим.

*Дискурсивная субкомпетенция – «самостоятельность»*.

*Субъектность*: инициативность, настойчивость в ходе выполнения аналитических операций; высказывание собственного мнения; контроль точности понимания содержания смысла текста.

*Ценностное отношение*: умение выбирать целевые и смысловые установки при применении методов научного анализа (аналитические умения, умения рассуждать логически и абстрактно, умения систематизации, категоризации, дифференциации, интерпретации, информация знаний; аргументации, сопоставления, противопоставления, сравнения); критичность к предложенному текстовому материалу; умения осуществлять преемственность знаний.

*Самоорганизация*: умение моделировать учебную ситуацию; способность к факсилитации усилий.

*Стратегическая субкомпетенция «самостоятельность»*.

*Субъектность*: креативность, активность при учебном прогнозировании; рефлексия учебных трудностей.

*Ценностное отношение*: установление ценностных ориентиров при вербальном и смысловом прогнозировании.

*Самоорганизация*: организация, планирование и контроль прогнозирования; развитие проектировочно-прогностических умений.

*Социокультурная субкомпетенция* – «самостоятельность».

*Субъектность*: ответственность за точность интерпретации и сопоставление языковых особенностей, имеющих социокультурную направленность, реалий родного и иностранного языка профессии.

*Ценностное отношение*: выбор стратегии социокультурного анализа.

*Самоорганизация*: организация, планирование социокультурного анализа; поисковые умения; самостоятельное приобретение профессионально значимых социокультурных знаний.

*Социолингвистическая субкомпетенция* «самостоятельность».

*Субъектность*: сознательность при выборе языковых средств, соответствующих ситуации общения.

*Ценностное отношение*: установление социолингвистических ориентиров; определение вероятности использования полученной информации исходя из ситуации; суждение о способности реагировать, вести себя согласно профессионально ориентированной задаче, ситуации (социально-когнитивная теория).

*Самоорганизация*: организация и планирование социолингвистического анализа.

*Лингвистическая субкомпетенция* – «самостоятельность».

*Субъектность*: настойчивость, сознательность, активность, креативность при выполнении, самоконтроль при выполнении лексико-грамматических заданий.

*Ценностное отношение*: профессионально-ценностные ориентиры при отборе лексико-грамматических единиц; выбор стратегии работы с лексико-грамматическим материалом.

*Самоорганизация*: организация и планирование работы с лексико-грамматическим материалом профессионально ориентированным материалом текста (отбор, классификация, интерпретация, применение).

Таким образом, нам удалось обозначить методику диагностирования структурных компонентов самостоятельности личности студентов, эксплицировать характеристики самостоятельности на уровне компонентов коммуникативной компетенции: лингвистического, социокультурного, социолингвистического, дискурсивного, стратегического; проследить их реализацию на примере обучения профессионально-ориентированному чтению студентов бакалавров неязыкового вуза.

#### Литература

1. Чикнаверова, К.Г. Диагностика личностных свойств обучающихся в ходе учебной деятельности / К.Г. Чикнаверова. – Ижевск: УдГУ, 2009. – 40 с. ■

УДК 372.8

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

### 3.3. Зиятдинова

#### Аннотация

В статье рассматриваются результаты исследования опытно-экспериментальной работы. Теоретическая основа разработки системы учебной деятельности школьников, структурные компоненты которой явились основополагающими для выделения комплекса общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что формирование общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин на основе предлагаемой системы прошло более продуктивно по сравнению с контрольной группой.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, общеучебные умения, учебные задания, межпредметные связи, результаты исследования.

#### Abstract

The article discusses the outcomes of an experimental work done by the author, devoted to the theoretical basis of building a system of academic activity for school students. The resulting structural elements became were important tools for defining a range of key academic skills of school students in the course of learning natural science. In the end, the experimental research has proved that building school students' academic skills on the basis of the proposed system happened in a much more productive way than in the control group.

**Index terms:** educational activity, general educational abilities, educational tasks, inter-subject communications, research outcomes.

**П**ознавая мир, школьник всегда определяет значение его явлений для своей личной и общественной жизни, дает им собственную соответствующую оценку через призму личного опыта. Опыт современной личности школьника включает в себя знания, умения, навыки, привычки, приобретаемые каждодневно, ежеминутно, они приобретаются и формируются как во внеучебной деятельности, так и в процессе изучения школьных учебных дисциплин.

Сложен окружающий мир познания школьника, мир научной информации объёмён и многообразен. В связи с этим одной из приоритетных задач современного образования становится обучение подрастающего поколения уметь работать с информацией, уметь саморегулировать свою деятельность. Получение доступа к накопленному человечеством опыту, знаниям, умениям, духовным ценностям позволяет развить заложенные в каждом школьнике способности и дарования.

Вопрос о формировании общеучебных умений школьника актуален с позиции современной педагогики, определяющей позицию школьника в учении как субъекта деятельности, так как «обучение на определенных этапах развития личности переходит в самообучение» [1, с.19]. Формирование в учебной деятельности общеучебных умений происходит неравномерно у всех школьников, это связано с личностными познавательными особенностями.

Точные науки естественно-научного цикла призваны формировать у школьника целостную современную научную картину мира. «Свое отношение к миру он во многом перенесет из школьной жизни во взрослую» [2, с.193]. Развитие у наших школьников культурных ценностей естествознания в ближайшем будущем может сказаться на техническом будущем нашей страны.

Общеобразовательная школа – это базовое звено образования. Школьники, по-

лучившие основное общее образование, предполагается, должны овладеть системой общеучебных умений. Учителя формируют целостную систему универсальных умений, а также развивают познавательные и сознательные способности личности, закладывают опыт самостоятельной деятельности школьника. В настоящее время разрабатываются современные образовательные технологии, позволяющие сделать учебный процесс более эффективным. На протяжении нескольких лет проблему формирования общеучебных умений мы решаем через педагогические технологии: интегрированного, дифференцированного обучения, обучения с использованием информационных технологий и с использованием медиатехники.

При формировании общеучебных умений школьники приобретают практический опыт, включаясь в целенаправленную, педагогически организованную деятельность, осознавая и принимая ее цели; упражняясь в формировании умений, самостоятельно решают дидактические и коммуникативные задачи, анализируют приобретаемые ими знания и опыт. Закономерности учения как активного процесса познания требуют глубокого осознания учителями и умелого использования в системе учебной работы. Эти закономерности составляют научную основу методики организации активной познавательной деятельности школьников по выработке умений.

Проверка эффективности и практической значимости педагогических условий процесса формирования общеучебных умений явилось основной целью организации нами опытно-экспериментальной работы. При проведении работы определен комплекс общеучебных умений школьников, который включает в себя учебно-организационные умения (учебного планирования, умение учебной самоорганизации, учебно-ориентировочные, учебно-прогностические, учебно-регулятивные, учебно-рефлексивные, учебно-оценочные, учебно-коррекционные умения); учебно-

информационные умения (находить доступ к информации, определять информацию, оценивать информацию, управлять информацией, интегрировать информацию, создавать информацию, сообщать информацию; умения, связанные с компьютерной техникой); учебно-коммуникативные умения (вербальные и невербальные умения), учебно-интеллектуальные умения / умения, связанные с памятью и мышлением (анализ, сравнение, выделение главного, обобщение, конкретизации, доказательства, умение определения и объяснения понятий), учебно-здоровьесберегающие умения (умения сохранения физического здоровья, социального здоровья, психического здоровья).

Так, например, формирование умений учебной самоорганизации школьника происходит во времени (школьник приходит вовремя на урок, выполняет распорядок дня по времени, правильно распределяет время на выполнение задания, опыта, упражнения, примера, заучивания, чередование отдыха и работы, смены деятельности); в пространстве (школьник находится в нужном кабинете школы, организывает свое рабочее место, приносит нужные учебные принадлежности, обеспечивающие учебную деятельность на урок, рационально их располагает, рабочее место стола содержит в порядке, умеет создавать благоприятные условия деятельности); в ситуациях и событиях, позволяющих учитывать как внешние, так и внутренние условия выбора действия; в деятельности (слушает, видит, запоминает, умеет оценивать значение того или иного материала по той или иной конкретной цели, умеет составлять план действий решения проблем, принимает и намечает задачи поэтапного решения проблемы, выбирает адекватные средства и приемы деятельности, оценивает и корректирует результаты).

Четыре группы общеучебных умений, такие как учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные, учебно-интеллектуальные, можно

частично роботизировать, запрограммировать, но личность школьника не робот беспрекословного подчинения и исполнения того, что она делает; это личность, она биологична, социальна и душевна, живущая сама собой. Постоянное недосыпание современных школьников из-за того, что они играют до полуночи в компьютерные игры, увеличивают круг общения в социальных компьютерных сетях, одновременно общаются по скайпу с несколькими оппонентами, сказывается на невнимательности на уроке в школе.

Необходимы инструменты учебно-здоровьесберегающих умений, которые позволили бы школьникам показать временные рамки чередования любой деятельности, чтобы они в дальнейшем могли с вниманием, пониманием и активным участием выполнять учебные умения на уроке. Физическое, социальное, психическое здоровье имеет важное значение в учебно-познавательной деятельности. Качество воспроизводимых умений зависит от надлежащего формирования учебно-здоровьесберегающих умений и их соблюдения.

В нашем исследовании явилось важным уяснение способов формирования общеучебных умений в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Рассматривая в системе общеучебные умения, можно сказать, что это элементы, находящиеся во взаимодействии. Взаимодействие проявляется через одновременные воспроизведение учебных действий, таких как умение слушать учителя и одновременно вести запись его рассказа, умение читать текст и одновременно слушать инструктаж учителя, умение делать анализ текста в процессе чтения и др. Воспроизведение общеучебных умений – это показатель сформированности общеучебных умений. «Воспроизведение материала, особенно преобразующее, – это фактически первое пользование полученными сведениями, практика, обеспечивающая подлинное овладение полученными знаниями» [5, с.28]. Центральная проблема познания – проб-

лема истины при ее воспроизведении. Имеется ввиду сохранение целостности информации умения. Познавательные психические процессы школьников внешне проявляются как действия, производимые личностью в данный момент времени, такие как речь, мимика, жестикация, умение конкретно что-то выполнить своими руками и др. Учителя анализируют процессы действий и результаты деятельности данного школьника, такие как контрольная работа, самостоятельная работа, лабораторная работа, ведение записей в тетради, диктант по предмету и т.д.

Исследование позволило выделить следующие этапы формирования общеучебных умений школьников: 1) осознание того, что этим действием не владеешь; 2) теоретическое ознакомление с последовательностью действий и его результатами; 3) первоначальное овладение действием, самостоятельное применение; 4) совершенствование приобретенного действия; 5) применение действия при необходимости.

Критериями, позволяющими оценить уровень сформированности умения, являются: знание о способе деятельности, осуществление деятельности, осмысление того, что делает, и осознание, понимание того, как выполняет школьник действия.

При проведении опытно-экспериментальной работы было решено установить следующие уровни овладения учащимися соответствующими действиями и учебным умениям: 0 уровень – уровень полного неовладения умением, когда школьник совершенно не владеет умением и не знает о его существовании; 1-й уровень – ознакомительный уровень, учащиеся знакомятся с характером данного умения; 2-й уровень – репродуктивный уровень, учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников, вспоминая предыдущие свои действия; 3-й уровень – продуктивный уровень, школьник умеет достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг; 4-й уровень – пол-

ный уровень, осуществляет действия осознанно, целенаправленно и систематически, без побуждения со стороны учителя.

Обеспечение функционирования системы формирования общеучебных умений у школьников потребовало осуществления целенаправленного управления, т.е. реализации функции планирования, организации и контроля исследуемого процесса. На основе обозначенных выше умений был разработан комплекс самодиагностирования и методов для определения сформированности общеучебных умений, таких как педагогическое наблюдение, анализ работ учащихся, тесты опросников выявления сформированности общеучебных умений, что позволило наиболее объективно раскрыть сущность исследуемой проблемы.

Исследовательская работа проводилась на базе татарской гимназии № 18, школы № 42, школы № 173 города Казани. В ходе исследования принимали участие 436 школьников. В состав экспериментальной (э) и контрольной (к) групп входили учащиеся 5–11-х классов. В течение 2008–2011 гг. нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Качественная и количественная обработка результатов констатирующего эксперимента показала, что уровень невладения умением имели 10% (э) и 8,6% (к); ознакомительный уровень – 28,4% (э) и 30,4% (к); репродуктивный уровень – 42,6% (э) и 40,2% (к); продуктивный уровень – 16,2% (э) и 16,6% (к); полный уровень – 2,8% (э) и 4,2% (к). Изучение показателей обученности показало, что большее количество школьников не обладают полнотой сформированности общеучебных умений. Как в экспериментальной, так и в контрольной группах оказалось мало школьников с полным уровнем сформированности общеучебных умений.

Поисковый этап predetermined проведению формирующего эксперимента. Проведение специальной системы обучения в экспериментальной группе, включая в том числе изучение специального курса «Учусь учиться», позволил осуществить

формирующие действия. Целью формирующего этапа являлось формирование общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин путем реализации специальной педагогической системы. Задачи формирующего эксперимента определялись следующим образом: 1) внедрить педагогическую систему формирования общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин; 2) определить достигнутые школьниками уровни умений на каждом этапе формирующего эксперимента; 3) экспериментально проверить эффективность разработанной педагогической системы формирования общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин

Формирующий эксперимент включал в себя несколько ступеней, взаимосвязанных друг с другом, взаимозависимых, плавно переходящих один в другой и направленных на конкретный уровень сформированности общеучебных умений школьников. Каждой ступени работы соответствовали четкие целевые установки, определенное содержание, конкретное методическое обеспечение педагогической системы формирования общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин.

На первой ступени школьники знакомились с общеучебными умениями. Им объяснялась необходимость и актуальность овладения этими умениями. Были созданы педагогические условия, ориентированные на успешность формирования. На второй и третьей ступенях формирующего эксперимента осуществлялась программа формирования умений, включающая деятельность по ознакомлению учащихся с образцами действий, совершенствованием умений и применением их в разнообразных ситуациях. С целью восполнения обнаруженного пробела в содержании обучения обучаемых необходимо было систематически проводить профилактику формирования общеучебных умений, что способ-

твовало бы повышению формирования учебных умений.

Формирование общеучебных умений осуществлялось в соответствии со спецификой учебного материала того или иного предмета естествознания, особенностями выполняемых заданий и формируемых практических умений. Содержание естественно-научных дисциплин характеризуется тем, что оно связано с изучением сложных явлений и процессов, происходящих в живой и неживой природе. Наши задания имеют междисциплинарный характер. В.Н. Максимовой замечено: «Межпредметные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей» [3, с.32]. Творческие задания на основе межпредметных связей способствуют укреплению познавательных интересов, осознанности знаний.

Следует отметить, что успешная деятельность учителя по реализации межпредметных связей требует специальных условий. К ним можно отнести координацию учебных планов и программ, координацию учебников и методических пособий, а также разработанную и экспериментально проверенную методику обучения учащихся переносу необходимой информации из одной дисциплины в другую и эффективные способы проверки этого важного умения. «Только само поддерживание умения на прежнем уровне требует, по сути, его постоянного повышения» [6, с.33].

Как отмечает А.К. Маркова, «учитель не должен предлагать детям непосильную работу» [4, с.121]. По характеру задания, по формированию общеучебных умений были репродуктивными, продуктивными и творческими. Необходимо не игнорировать обучение умениям через репродуктивные задания и закрепления до их полного формирования. По форме выполнения задания были письменными и устными. Учащиеся участвовали в выполнении индивидуальных и групповых заданий, в зависимости от цели и задач урока. Как показывают наши

исследования, достаточно эффективно использовать в процессе изучения естественно-научных дисциплин различные памятки, алгоритмы, облегчающие школьникам процесс овладения умениями.

В результате прохождения формирующего этапа эксперимента были выявлены определенные качественные различия по сформированности в контрольной (к) и экспериментальной (э) группах: уровню невладения соответствует 7,6% (к) и 3% (э); ознакомительный уровень – 29% (к) и 19,4% (э); репродуктивный уровень – 39,4% (к) и 35,4% (э); продуктивный уровень – 19,6% (к) и 27,4% (э); полный уровень – 4,4% (к) и 14,8% (э).

Сравнивая результаты констатирующего этапа и формирующего этапа экспериментальной группы, можно отметить уменьшение количества школьников уровня невладения с 10% до 3%, уменьшение количества ознакомительного уровня с 28,4%, до 19,4%, репродуктивный уровень уменьшился с 42,6% до 35,4%, увеличение продуктивного уровня с 16,2% до 27,4%, результат полного уровня также увеличился с 2,8% до 14,8%. Таким образом, внедрение педагогической системы формирования общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин способствует повышению уровня.

При сравнении результатов констатирующего этапа и формирующего этапа контрольной группы можно отметить уменьшение количества школьников уровня невладения с 8,6% до 7,6%, уменьшение количества ознакомительного уровня с 30,4%, до 29%, репродуктивный уровень уменьшился с 40,2% до 39,4%, увеличение продуктивного уровня с 16,6% до 19,6%, результат полного уровня также увеличился с 4,2% до 4,4%.

Полученные данные эксперимента позволили сделать вывод и о том, что уровень сформированности общеучебных умений в экспериментальной и контрольной группах существенно различается. В контрольной

группе отставание в развитии общеучебных умений составляет: учебно-организационных умений в среднем на 11,5%; учебно-информационных умений в среднем на 11%; учебно-интеллектуальных умений в среднем на 4,5%; учебно-коммуникативных умений в среднем на 4%; учебно-здоровьесберегающих умений в среднем на 4,5%. Что в целом представляет повышение сформированности общеучебных умений экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой в среднем на 7,1%.

Анализ результатов показал, что в ходе проделанной работы в экспериментальной группе была выявлена устойчивая положительная тенденция к существенному улучшению показателей сформированности общеучебных умений у школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Прирост показателей в экспериментальном классе обеспечивался за счет создания действенных дидактических педагогических условий в разработанной нами системе исследовательской работы по формированию общеучебных умений. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что формирование общеучебных умений школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин на основе предлагаемой системы проходило более продуктивно по сравнению с контрольной группой.

Подводя итоги, можно утверждать, что формирование общеучебных умений в процессе изучения естественно-научных

дисциплин является сложным процессом. И этот процесс приносит свои плоды. Современный школьник должен уметь учиться, т.е. уметь решать проблемы в сфере учебной деятельности, а именно: организовывать свою деятельность, определять цели познавательной деятельности, находить оптимальные способы реализации поставленных целей, использовать разнообразные информационные источники, искать и находить необходимую информацию как на бумажном, так и в электронных вариантах, оценивать полученные результаты, уметь сотрудничать с другими школьниками и беречь здоровье.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. *Бондаренко, С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье / С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг. – М.: Изд-во «МОКБ «МАРС»», 1999. – 200 с.
3. *Максимова, В.Н.* Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
4. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. *Пидкасистый, П.И.* Искусство преподавания. Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
6. *Слотина, Т.В.* Психология личности / Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с. ■

УДК 37.013.46

**ЭРГОНОМИКА И ЕЕ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ****Л.П. Окулова****Аннотация**

В статье рассматривается роль эргономики в педагогическом процессе, представлена цель и предмет эргономики в педагогике, обоснован эргономический подход в педагогическом процессе, показана историография эргономики.

**Ключевые слова:** эргономическая система, педагогическая эргономика.

**Abstract**

The article considers the role of ergonomics in the modern pedagogical process. We define the object and aims of using ergonomics in pedagogy, substantiating such an approach and outlining the historiography of ergonomics.

**Index terms:** ergonomic system, pedagogical ergonomics.

**П**риоритетным в современных условиях становится подход к образованию как к процессу становления человека. Однако учет человеческого фактора не стал определяющим при проектировании различных материальных и социальных систем, в том числе образовательной системы. Использование результатов эргономических исследований

в образовательном процессе – это подход, позволяющий по-новому взглянуть на учебно-воспитательный процесс в условиях перехода от автоматизированных рабочих мест к использованию информационных технологий. Прежде чем рассмотреть роль эргономики в педагогическом процессе, определимся с самим понятием «эргономика».

Таблица 1

**Подходы к понятию «эргономика»**

<b>Понятие «эргономика»</b>	<b>Смысловое значение</b>
Область научно-прикладных исследований, находящихся на стыке технических наук, психологии и физиологии труда, в которой разрабатываются проблемы проектирования, оценки и модернизации системы «человек – коллектив – машина – среда – социум – культура – природа» [1, с.57]	Область научно-прикладных исследований
Отрасль науки, изучающая человека (или группу людей) и его (их) деятельность в условиях производства с целью совершенствования орудий, условий и процесса труда. Основной объект исследования эргономики – система «человек – машина». В. Паронджанов [3, с.231]	Системный подход к исследованию
Эргономика (или человеческий фактор) – это научная дисциплина, занимающаяся изучением взаимодействия между людьми и другими элементами систем, и профессия, которая использует теорию, законы, данные и методы конструирования в целях обеспечения здоровья человека и оптимизации общего функционирования системы [7]	Человеческий фактор и профессия. Изучение взаимодействия между людьми и элементами систем
Наука о приспособлении должностных обязанностей, рабочих мест, оборудования и компьютерных программ для наиболее безопасного и эффективного труда работника, исходя из физических и психических особенностей человеческого организма [8]	Наука о взаимодействии человека, рабочего места и должностных обязанностей
Наука о человеческих факторах, синтезирующая практические достижения в областях изучения мозга, интеллекта и интеллектуальной деятельности (психология, нейробиология, логика, кибернетика) [4, с.242]	Наука о человеческих факторах

Учитывая подходы к определению эргономики, мы основываемся на том аспекте, что эргономика (изучение влияния человеческого фактора – *ergonomics study of human factors*) – это научная дисциплина, изучающая взаимодействие человека с производственной средой, использующая теорию оптимизации для проектирования системы с целью обеспечения удобства и безопасности труда человека и повышения производительности системы. Эргономика является сразу и исследовательской, и проектировочной дисциплиной, так как одной из ее задач является разработка способов учета человеческих факторов при проектировании новой и модернизации старой техники и технологии, а также имеющихся условий труда.

Методологическую базу эргономики составляет системный подход. Он позволяет использовать в эргономическом исследовании в том или ином сочетании методы различных наук, на стыке которых возникают и решаются качественно новые проблемы изучения возможностей человека. Таким образом, эргономика в значительной мере использует методы исследований, сложившиеся в психологии, физиологии и гигиене труда. Проблема состоит в координации различных методических приемов при решении той или иной эргономической задачи, в последующем обобщении и синтезировании полученных с их помощью результатов. В ряде случаев этот процесс приводит к созданию новых методов исследований в эргономике, отличных от методов тех дисциплин, на которые она возникла.

Эргономизация – это всемирно-исторический процесс развития и улучшения эргономического качества знаковой среды обитания людей, нацеленный на повышение продуктивности человеческого мозга, интенсификацию интеллектуальной деятельности человечества, увеличение производительности умственного (в том числе учебного) труда [4, с.7].

С целью исследования понятия и сущности эргономики как науки, на осно-

ве анализа научных работ Б.Ф.Ломова, А.Н.Леонтьева, В.П.Зинченко, В.М. Мунипова, О.А.Крылова, Г.М. Зараконского, К.Маррела, В.Синглтон и других сделан вывод, что эргономика относится к той же группе наук, что и инженерная психология и психология труда. Она в значительной степени использует схожие с ними методы исследования. Однако принципиальное отличие эргономики заключается в том, что ее интересует, прежде всего, функциональная структура системы «человек – машина – среда», которая определяет положение и роль человека в системе, внутренние связи системы, взаимодействие со средой.

Цель эргономики – изучить возможности и особенности человека в процессе трудовой деятельности в определенной рабочей среде для создания таких условий, методов и форм работы, способствующих производительной, надежной, безопасной для здоровья труда и вместе с тем всестороннему развитию личности.

Предметом эргономики является трудовая деятельность, а объектом исследования – система «человек – коллектив – машина – среда – социум – культура – природа». Эту систему часто называют «эргонимической системой» [5, с.72].

Новая научная дисциплина появилась в итоге сразу двух работающих действий: дифференциации и интеграции научных знаний. Дифференциация нашла отражение в выделении эргономики из науки о трудовой деятельности человека, а интеграция – в использовании областей знаний, смежных с трудовой деятельностью человека. Таким образом, эргономика развивается в тесном контакте с другими науками. Эти междисциплинарные связи носят двусторонний характер, обогащая взаимодействующие науки. Эргономика опирается на комплекс базовых дисциплин (но дисциплин очень разнородных), которые не поддаются непосредственной стыковке друг с другом.

Эргономика – отрасль междисциплинарная, черпающая знания, методы иссле-

дования и технологии проектирования из следующих отраслей человеческого знания и практики: инженерная психология, психология труда, теория групповой деятельности, когнитивная психология, конструирование, гигиена и охрана труда, научная организация труда, антропология, антропометрия, медицина, анатомия и физиология человека, теория проектирования, теория управления.

Эргономика так или иначе связана с науками, предметом исследования которых является человек как субъект труда, познания и общения. Ближайшей для нее отраслью является педагогика, задачей которой является изучение и проектирование внешних средств и внутренних способов трудовой деятельности педагогов.

Эргономика решает также ряд проблем, поставленных в психологии педагогического труда: исследование влияния психологической напряженности, утомления, эмоциональных факторов и особенностей нервно-психической организации педагога на эффективность его деятельности в системе «человек-человек», изучение приспособительных и творческих возможностей человека.

Эргономический подход к изучению трудовой деятельности не дублирует исследований, проводимых в сфере психологии, физиологии и гигиены труда, но опирается на них и дополняет их [2, с.31].

Эргономика – наука, разрабатывающая пути создания оптимальных условий с точки зрения соответствия психофизиологии работающего человека (человек среди автоматов), организации производственной среды и конструирования орудий труда, а также и средств отображения информации.

В данном исследовании впервые предпринимается попытка с позиции теории, методологии и практики эргономики решить конкретные проблемы, связанные с педагогическим процессом. Расширение сферы влияния эргономики обусловлено включением в область ее практических интересов проблем труда преподавателя на

этапе изменений условий труда в процессе информатизации учебного процесса, перехода от автоматизированного рабочего места (АРМ) к информационному рабочему месту (ИРМ).

Эргономика, вторгшись в так называемую «духовную сферу», обнаруживает не затрагиваемые ранее человеческие реалии, не объясняемые традиционными дисциплинами (прежде всего педагогикой). Новые факты (которые уже есть) требуют кардинальной перестройки педагогики как базовой дисциплины для эргономики (превращение ее в науку о педагогическом процессе). Новая педагогика – педагогическая эргономика задаст ту реальность, которой так не хватает сейчас эргономике. Комплексный подход, характерный для эргономики, позволяет получить всестороннее представление о трудовом процессе педагога и тем самым открывает широкие возможности его совершенствования. Именно эта сторона эргономических исследований представляет особую ценность для научной организации труда, при которой практическому внедрению конкретных мероприятий предшествует тщательный научный анализ учебно-воспитательного процесса и условий его выполнения, а сами практические меры базируются на достижениях современной науки и передовой практики.

Сущность педагогической эргономики составляет обеспечение функционирования систем. Анализ результатов исследований позволяет сформулировать базовое определение понятия системы «преподаватель – обучающийся – учебная среда», которое создает объектную отрасль педагогической эргономики. *Под педагогической эргономикой* мы понимаем направление в современном образовательном учреждении, которое занимается комплексным изучением и проектированием педагогической деятельности преподавателя, учебной деятельности обучающегося в системе «преподаватель – учащийся – учебная среда» с целью обеспечения ее эффективности. Преподаватель и обучающийся рассматри-

ваются как носители деятельности, а учебная среда имеет интегральную функцию.

Процесс обучения как нелинейный обладает свойством ветвления на подпроцессы, включающие в свой состав в частности:

- процессы деятельности – преподавание и учение;
- психические процессы – мыслительные, мотивационные, эмоциональные;
- процессы самоорганизации и саморазвития и др.

Теория и практика альтернативной педагогики возникла в недрах экономики и производства. В 1919–1921 гг. появилась концепция монотехнического образования, которая несла в себе тенденции технократического подхода. Продолжил это направление альтернативной педагогики, Алексей Капитонович Гастев и созданный им Центральный институт труда (ЦИТ). Возникнув в начале 20-х годов XX в., потом на протяжении практически 20 лет центром дискуссий была педагогическая концепция ЦИТа. Острая полемика шла по проблемам трудовой педагогики, подготовки обученных рабочих, новой производственной культуры, социализации личности, способов профессионального обучения. Центральной фигурой и вдохновителем данной концепции был видный деятель движения НОТ (научная организация труда) А.К. Гастев (1882–1941), рассматривая свою педагогику как «производственную форму организации труда», формирование «психологии работающего человека». Свою концепцию он называл «педагогикой тренировки». Ее можно отнести к рефлексологическому направлению педагогики 20-х годов (Ф.А. Фрадкин). Для обоснования концепции, кроме достижений мировой и отечественной науки и практики в области организации труда и производства, технологии и профессионального обучения (Ф. Тейлор, А. Фридрих, Г. Форд, Ф. Джилбрет, В.К. Делла-Вос, А.П. Гавриленко и др.), был вовлечен в научный оборот большой материал по психологии, физиологии,

психофизиологии, биологии, рефлексологии, биомеханике, психотехнике, педологии, естественно трудовой педагогике (Ж. Амар, В. Меде, О. Лимпанн, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.Н. Граборов, Ю.П. Фролов, И.Н. Шпильрейн, А.Г. Калашников, И.Л. Зайдель и др.). Но Центральный институт труда принципиально отвергал идею приспособления производства к личности – эргономический подход. Открытия конца XIX – начала XX в. в области биологии и психофизиологии (пластичность нервной системы, упражняемость, теория условных рефлексов, дрессура и др.), вскрывая действительные резервы личности, привели Гастева к выводу о способности их использования для радикального повышения трудовых потенций человека. Педагогическая концепция Центрального института труда в современном ключе может быть рассмотрена как воспитательная система. В ней синтезированы инженерно-технологический, организационный и психолого-педагогический компоненты, в твердой взаимообусловленности структурированы нужные элементы воспитательной системы: концепция (цели, задачи, методология), содержание, организационные формы, методика обучения, средства обучения.

С позиции поиска путей интенсификации процесса обучения, особый интерес представляют те его структуры, воздействуя на которые можно добиться существенного повышения эффективности и качества учения.

Анализ научной литературы позволил нам выделить возможные пути интенсификации образовательного процесса. А именно:

- интенсификация на основе использования современных технологий;
- индивидуализация учебно-воспитательного процесса при условии наиболее полного учета индивидуально-психических особенностей обучающихся;
- отбор и применение активных методов обучения;

– построение образовательного процесса в соответствии с требованиями педагогической эргономики.

Крупные эргономические мероприятия интенсификации производственного труда: совершенствование предметного содержания и организационной структуры, автоматизация и роботизация, совершенствование средств (внешних и внутренних) и условий труда, охрана человека в труде.

Педагогическая эргономика, решая задачу повышения эффективности учебного процесса, намечает достижение нормальной интенсивности целостной деятельности вуза (и его компонентов) при полном и рациональном использовании рабочего времени, человеческой энергии, предметов и средств труда. Интенсификация деятельности в образовательном учреждении, как правило, связана с улучшением условий труда, внедрением наиболее прогрессивных форм обучения, разделением и кооперацией труда, применением его новых приемов и методов.

### Литература

1. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 224 с.
2. Китаев-Смык, Л.А. Психология жизненной среды / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Мысль, 1989.
3. Паронджанов, В.Д. Знаковая революция как движущая сила НТР / В.Д. Паронджанов // Теоретические вопросы истории техники и научно-технического прогресса. – М.: Наука, 1994.
4. Паронджанов, В.Д. Занимательная информатика: Волшебный Дракон в гостях у Мурзика / В.Д. Паронджанов. – М.: Росмэн, 1998, 2000. – 160 с.
5. Паронджанов, В.Д. Учебник XXI века / В.Д. Паронджанов // Управление школой. – 1999. – № 36 – С. 5–6.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. URL: <http://www.openet.ru/University.nsf> – Российский государственный институт открытого образования.
8. URL: [http://svitk.ru/004\\_book\\_book/8b/1968\\_yarovickiy-100\\_psihologov.php](http://svitk.ru/004_book_book/8b/1968_yarovickiy-100_psihologov.php) – о психологах.



УДК 37.011

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Р. Игтисамова

### Аннотация

Статья посвящена проблеме определения сущности основополагающих категорий теории профессионального образования. Выполнен анализ основных подходов в социальных и педагогических науках к понятиям «профессия» и «профессиональное образование», определено существование корреляции между этими категориями. Основной акцент сделан на интерпретации данных понятий в контексте деятельностного подхода и теории структурного функционализма. Профессия рассматривается как с точки зрения ее воздействия на формирование личности, так и с точки зрения ее надындивидуального характера, существования в качестве социального феномена. Соответственно, профессиональное образование понимается и как фактор, влияющий на становление личности специалиста, и как фактор социального развития общества.

**Ключевые слова:** профессия, профессиональное образование, деятельностный подход, структурный функционализм, профессионал.

### Abstract

The article is devoted to the issue of defining the essence of most basic categories in the theory of professional education. We have provided an analysis of the main approaches to the notions of «profession» and «professional education» as correlating terms in the theory of professional education. An emphasis is made on interpreting the main points in the context of activity-based approach and the structural functionalism theory. We look at the notion of «profession» in the aspect of its influence on personality formation and its supra-individual character. Accordingly, professional education is studied as a factor with an impact on personality formation of a university graduate and in the larger perspective, as a factor of social progress.

**Index terms:** profession, professional education, activity-based approach, structural functionalism, professionalism.

**П**роблема реформирования системы профессионального образования в России, которая является одной из наиболее сложных и при этом – актуальных проблем отечественной педагогической науки, вызывает потребность в проработке теоретических основ современного профессионального образования в целом. В данном контексте актуальной интерпретации подлежат как традиционные категории педагогики, так и теоретические новообразования. Переосмысление теоретико-методологического фундамента профессионального образования сегодня вызвано как появлением новых теорий и концепций, так и реформаторской практикой в данной области, результатом которой в различных странах стали национальные модели профессионального образования. В связи

с этим, представляется необходимым анализ данных теоретических и практических инноваций.

Сложность построения теоретико-методологического базиса изучения феномена профессионального образования связана и с многообразием истолкования основных понятий в данной сфере науки. Прежде всего, не подлежат однозначному истолкованию понятия «профессия» и «профессиональное образование». Категория «профессия» на протяжении веков достаточно подробно изучалась в корпусе философско-социологических концепций (в теориях социальной структуры, социальной стратификации, социальной мобильности, индустриальной социологии, философии и социологии образования). У истоков подобных исследований стояли М.Вебер,

П.Сорокин и Г.Зиммель. Позже существенный вклад в разработку категории внесли Т.Парсонс, П.Бурдьё, П.Бергер, Т.Лукман, среди российских мыслителей следует отметить С.Г.Струмилина, В.Г.Подмаркова, Л.Г.Здравомыслова, В.В.Радаева и др.

Сформировавшиеся в науке теории профессиональной деятельности можно условно разделить на такие направления, как деятельностное, социально-групповое, структурно-функциональное, феноменологическое. Различные теоретико-методологические подходы к изучению сущности профессии, как правило, обусловлены характером социальных теорий авторов. Например, при рассмотрении профессии как вида деятельности, как социального института, как профессиональной группы отправной точкой анализа выступает понятие социальной системы и структуры общества (макроуровневые теории). И, наоборот, в рамках феноменологии (Э.Гуссерль, А.Шюц) профессия рассматривается на «микроуровне» как элемент внутреннего мира, зоны релевантности в повседневной практике человека.

Из названных подходов к определению сущности профессии и профессионального образования, наиболее разработанным и востребованным в науке до конца XX в. являлся деятельностный подход. Одним из первых рассмотрел профессию как особый вид деятельности М.Вебер. При этом профессия соотносилась в его теории не столько с производством или социальной структурой общества, как, например, в марксизме, сколько с поведением индивида, его личным пространством и системой ценностей. Ценностный аспект профессии, по мнению М.Вебера, выражен в явлении призвания. Однако профессия в его теории имеет и экономическую составляющую, включающую в себя специализацию и комбинацию функций индивида, которые компенсируются в виде заработной платы [1, с.721]. В этом смысле в теории М.Вебера профессией является любое занятие, служащее источником существования челове-

ка в обществе любого типа. Таким образом, немецкий социолог соотносил профессиональную занятость, прежде всего, с потребностями индивида в обеспечении себя средствами к существованию и только затем с потребностями общества. Образование, по его мнению, ценится в обществе в зависимости от престижа получаемой профессии, оно, наряду с собственностью и властью, составляет базу социального статуса человека. Под социальным статусом М.Вебер понимал притязания на привилегии в отношении социального престижа, который может быть основан на одном или нескольких критериях, в том числе – на престиже образования и профессии.

П.Сорокин, также как и М.Вебер, рассматривал профессию в качестве «длящегося» занятия, которое дает индивиду средства к существованию. В то же время представление о профессии у П.Сорокина связано с его теорией социальной стратификации. Профессия и предшествующее ей образование имеют глубокое социальное значение, поскольку они «механически, помимо воли и желания индивида, переделывают его, творят по своему образу и подобию, определяют его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания, словом – всю его природу. Это значит, что индивиды, имеющие сходные профессии, при всех их различиях будут иметь ряд общих интересов и сходств, вызываемых сходством профессии. И, наоборот, сходные во многих отношениях индивиды неизбежно будут расходиться во многом, если их профессии различны» [2, с.356]. То есть в теории П.Сорокина профессия выступает в качестве важного критерия объединения людей в страты, которые являются не столько формальным, сколько социокультурным типом объединения членов общества. Тем самым профессиональное образование предстает, с одной стороны, как важнейший институт, ответственный за формирование определенного типа личностей, с другой – как одна из причин социальной стратификации в целом.

Изучая социальные страты, П.Сорокин разделил профессии на «низшие» и «высшие»: определенные классы профессий всегда составляют верхушку социального слоя, в то время как другие находятся внизу социального устройства. Точно также и Г. Зиммель разделил профессии по рангам на «высшие» и «низшие»: «высшими», в его понимании, являются те профессии, которые оцениваются более высоко общественным мнением и при этом могут не требовать от индивида ни больших временных и нервных затрат, ни большей одаренности или таланта. Здесь личные качества отступают на второй план перед родом профессии.

Таким образом, в перечисленных концепциях профессия и профессиональное образование выступают, прежде всего, как основания социального статуса личности, а также – как средства материального обеспечения человека, при этом признается, что и профессия, и образование определяют духовную структуру личности, инкорпорируют в нее ряд специфических ценностей, формируют характерный тип мировоззрения. Престиж профессии – понятие временное, определяющееся обществом в зависимости от потребностей той или иной эпохи. Тем не менее престижем профессии в данный момент определяется мотивационная сфера приобретения человеком тех или иных профессиональных качеств в рамках определенного профессионального образования, при условии обладания им необходимыми интеллектуальными, психологическими и физическими данными.

В отечественной науке в XX в. в рамках деятельностного подхода достаточно долго доминировало узкое понимание профессии и профессионального образования, поскольку профессиональное занятие рассматривалось исключительно как совокупность специальных трудовых навыков. Например, в работах С.Г. Струмилина (1877–1974) профессия понималась как совокупность приобретенных специальных трудовых навыков, объединенных общим

названием (например, слесарь, столяр, скрипач и др.). По мнению С.Г.Струмилина, в основе любой профессии лежит функциональное содержание труда, освоенное индивидом [3, с.173]. Особое внимание уделялось автором пригодности человека к выполнению профессиональных функций, профессиональному образованию, дающему профессиональную подготовку, т.е. формирующему эту «пригодность». С.Г.Струмилин рассматривает профессиональное образование, прежде всего, с точки зрения его социальной пользы и экономической результативности. В результате понятие «профессия» в данной концепции из теоретического превращается в прикладное, практически не рассматривается личностное значение профессии, а профессиональное образование выступает как процесс усвоения индивидом основных трудовых навыков, необходимых для экономического развития общества, т.е. превалирует его внешнее, формальное значение.

В ряде работ отечественных авторов 1960–1970-х годов профессиональное образование продолжало рассматриваться как подготовка работника к выполнению трудовых функций, в которые включались объективные условия труда, содержание труда, совокупность трудовых операций. Но при этом, например, В.Г.Подмарков различал трудовую функцию (объективные условия труда, содержание труда, совокупность объективно заданных операций) и профессию как характеристику подготовленности работника к выполнению этих функций. Ядро профессии, по мнению автора, образует соединение работника с условиями производства и *условиями его собственного развития*. Соответственно этому профессия выступает как «усвоенный самой личностью способ ее включения в трудовой процесс, аккумуляция качеств, необходимых для выполнения трудовых функций».

Таким образом, в работах В.Г. Подмаркова сущность профессии уже предстает

как единство двух сторон: объективной и субъективной. Причем собственно понятие «профессия» отражает второй аспект. Похожее понимание профессии можно встретить также у В.Н. Шубкина, В.И. Паниотто, Г.А. Чередниченко и др. Таким образом, постепенно происходило определенное развитие и обогащение понятия «профессия». В работах названных авторов не всякая трудовая деятельность относится к профессии, как, например, в толковании М.Вебера. Также *наличие квалификации и специальной подготовки полагается обязательным и всеобщим признаком профессии*. Кроме того, профессия выступает формой реализации жизненного призвания человека и понимается как *совокупность специальных качеств личности*. Такого рода «субъективизация» профессии выдвигает на первый план рефлексивное содержание профессиональной деятельности (удовлетворенность работой, профессиональное самочувствие, профессиональный выбор, профессиональные ценности и т.п.). Также в традициях деятельностного подхода осуществлены многие известные и ставшие классическими разработки, принадлежащие А.Г.Здравомыслову, М.Х.Титме, Ж.Т.Тощенко, И.И.Чангли, В.А.Ядову и др.

Можно согласиться с тем, что понятие профессии намного шире ее функционального значения, поскольку профессия определяет собой жизнь, статус и внутренний мир человека не только во время выполнения профессиональных обязанностей. Соответственно и профессиональное образование – это не просто подготовка человека к выполнению трудовых функций, но формирование необходимых для этого качеств личности, которые становятся достаточно устойчивыми психологическими образованиями, определяют характер социальной деятельности человека в целом.

Важным шагом в разработке теории профессиональной деятельности, на наш взгляд, являются работы мыслителей французской школы, благодаря которым профессия рассматривается не только как

понятие, связанное с личностью, но и как категория, носящая *надындивидуальный характер*. Например, в работах Г.Спенсера, профессия предстает как обособившийся из политико-церковной деятельности социальный институт. Этот институт характеризуется выделением специализированных функций, закреплением этих функций за определенными группами людей, а также системой объединения профессионалов для защиты своих интересов. Надындивидуальный характер профессий подчеркивался и в теории общественного разделения труда Э.Дюркгейма, который отождествлял профессию с профессиональной группой. В данном контексте профессиональное образование может рассматриваться, с одной стороны, как фактор социальной дифференциации общества, а с другой – в рамках отдельных социальных групп, как фактор их интеграции. Данная интерпретация профессии предполагает, что образование является фактором приобщения личности к профессии как социальному явлению, личность не связывается, таким образом, с профессией абсолютным тождеством, хотя, безусловно, профессия рассматривается как важная составляющая ее внутреннего мира, личностной культуры. Надындивидуальный характер категории профессии предполагает также, что от качества образования (как и от способностей личности) зависит глубина восприятия отдельным человеком знаний, правил и норм этого социального института. Также есть профессионалы – люди, способные к наибольшему погружению в мир профессии и все прочие.

Противоположностью данному подходу является представление о профессии и профессиональном образовании, сформулированное в рамках структурного функционализма, делающего акцент на разработке субъективной категории «профессионализма». В статье «Профессии и социальная структура» [4]. Т.Парсонс утверждает, что наиболее важные черты современного общества в значительной

степени зависят от функционирования профессий. Т.Парсонс особо рассматривает категорию профессионалов; в его представлении, это социальная группа нерыночного типа, для которой характерно отсутствие эгоистического интереса, что и отличает профессионала от делового человека. Профессионал трудится не ради получения прибыли, он оказывает услуги своим клиентам или пациентам. Отличительные признаки профессиональной группы: специальная подготовка, сопровождающаяся контролем процесса образования. *Процесс обучения состоит преимущественно в усвоении интеллектуальной составляющей, которая задает профессионалам определенный ценностный вектор; наличие навыков реализации профессиональных знаний; альтруистическую мотивацию труда, т.е. уверенность профессионалов в том, что они действуют в интересах всей социальной системы* [4, р.536].

Роль профессионального образования, по мнению Т.Парсонса, крайне важна, так как ценностные установки, значимые для деятельности профессионалов, появляются в процессе образования, подготовки к профессиональной деятельности. Поэтому профессиональный комплекс, по мнению Т.Парсонса, не может сложиться вне университетов. Университеты выполняют следующие функции: воспроизводства профессионалов, социализации или усвоения ценностей профессиональной группы, производства и трансляции профессионального знания, регулирования рынков услуг через выдачу дипломов и сертификатов, легитимации профессионального знания.

Если сравнить взгляды М.Вебера с положениями теории Т.Парсонса, то получится широкая и узкая трактовка профессии: с одной стороны, это любое занятие, приносящее доход, а с другой – это деятельность весьма узкого круга лиц. Подобная узкая интерпретация категории «профессия» характерна и для концепции Н.Смелзера, который связывает понятие «профессионал» с понятием «специалист»: «термин

“профессионал” означает, что человек знает и любит свое дело. Все профессионалы... придерживаются определенных принципов... Многие профессионалы имеют высокий статус, преданы своему делу и чувствуют удовлетворение от работы. Полупрофессионалы... имеют “промежуточный” статус и могут иметь некоторый дискомфорт на работе». Здесь профессия трактуется как достигаемый статус, который доступен далеко не всем. «Профессионалы» занимают, таким образом, особое положение, это как бы олицетворение профессии как таковой, «ядро» всего профессионального комплекса.

На наш взгляд, не совсем правомерно отождествлять профессию с профессионализмом. Мы полагаем, что профессия может быть охарактеризована через ряд признаков, которые объединяют труд индивидов, занимающихся однотипной деятельностью. В этом смысле профессию лучше отнести к идеальным типам, в то время как феномен профессионализма – к конкретным лицам.

Таким образом, профессия может рассматриваться и в контексте ее воздействия на развитие личности, и в контексте анализа научных проблем надындивидуального характера. Профессия есть некое идеальное понятие, вбирающее в себя все черты, присущие той или иной социальной деятельности, на уровне личности она получает свою интерпретацию и подлинное социальное бытие, при этом в деятельности конкретного лица вовсе не обязательно проявляют себя все черты профессии как идеального типа.

Профессиональное образование представляется важнейшим условием инкорпорирования профессии в структуру личности. Интериоризация профессии через процесс взаимодействия учителей и учеников осуществляется через стереотипы поведения, системы сигнификации, элементы неформального дискурса, структуры межличностных взаимодействий, а также через неофициальные правила, нормы,

символики, опосредующие эти связи и выражающие эти нормы; объяснительные модели, приемы легитимации тех или иных действий, профессиональный «фольклор». Обозначенные элементы выступают средствами конструирования статуса профессионала и достаточно убедительно подчеркивают социокультурную сторону профессиональной принадлежности индивида.

Кроме того, профессиональное образование может быть рассмотрено как институт трансляции и консервации профессиональных знаний, а также и как институт их исторической трансформации. Это связано с тем, что профессия как идеальный тип меняет свое содержание в течение исторического времени, являясь результатом социального конструирования. В процессе образования и последующей деятельности представители каждого нового поколения де-конструируют ее, внося свои смыслы в содержание творимого явления (Ж.Деррида).

Система профессионального образования является, таким образом, пространством социокультурной трансляции и актуальной интерпретации профессии. Тем самым система профессионального образования выступает как фактор развития и целенаправленного преобразования общества в целом и конкретного человека в частности.

#### Литература

1. Вебер, М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Избранные произведения; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – С. 707–735.
2. Сорокин, П.А. Социальная стратификация и мобильность / П.А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонова; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – С. 356–357.
3. Струмилин, С.Г. Проблемы экономики труда / С.Г. Струмилин – М.: Дрофа, 2008. – 472 с.
4. Parsons, T. The Professions and Social Structure / T. Parsons // Essays in Sociological Theory (Revised Edition). – N.Y.: The Free Press, 1966.



# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 378.6

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

О.И. Воленко, Т.Э. Галкина

### Аннотация

В статье рассмотрены организационно-дидактические основы процесса формирования профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе в условиях социального университета; особое внимание уделено реализации контекстно-ситуационного подхода к профессионально-этической подготовке специалистов социальной сферы.

**Ключевые слова:** специалист по социальной работе, профессионально-этическая культура, контекстно-ситуационный подход.

### Abstract

The article analyzes organizational and didactic foundations of forming the professional ethical culture of social work majors in the situation of a social science-oriented university. Special attention is paid to contextually situational approach in professional ethical training of social sphere experts.

**Index terms:** social work majors, professional ethical culture, contextually situational approach.

**Т**ребования к профессионально-этическим качествам социального работника закреплены в Международном этическом и профессиональном кодексе социального работника, Моральном кодексе Ассоциации социальных педагогов и социальных работников РФ, Профессиональном кодексе членов Межрегиональной ассоциации социальных служб, квалификационной характеристике «специалист по социальной работе».

Профессионально-этическая подготовка специалистов по социальной работе детерминирована сложностью и многообразием форм социокультурного развития российского общества, спецификой социальной работы как особого вида профессиональной деятельности в системе «человек – человек». На практике социальным работникам приходится сталкиваться с разнообразными этическими проблемами, дилеммами вследствие необходимости выполнения профессиональ-

ных обязательств специалиста по отношению к клиентам, коллегам. Контактная работа с людьми различных возрастных, профессиональных, социальных, национальных, конфессиональных групп, специалист по социальной работе способствует формированию качественно новых гуманистических взаимоотношений, диалогического стиля общения, демократической культуры взаимоотношений.

Для специалиста социальной сферы этическая культура является неотъемлемой и необходимой составляющей профессиональной культуры. Следовательно, одной из центральных проблем подготовки в вузе будущих специалистов по социальной работе становится проблема формирования их профессионально-этической культуры, основанной на понимании ответственности за результаты своего труда, осмыслении своей миссии в жизни общества, переживании своего социального и профессионального предназначения, овладении

широким комплексом общекультурных и профессиональных компетенций.

Анализ научной литературы показывает, что к настоящему времени отсутствует общепринятое определение профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе. На основе анализа различных подходов к трактовке понятий «профессиональная культура специалиста» (И.А.Зимняя, А.К.Маркова и др.), «этическая культура специалиста социальной сферы» (Г.П.Медведева, Л.В.Топчий и др.) было сформулировано следующее определение: профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе – интегративно-функциональное личностное образование, реализующееся через модели нормативно-ролевого поведения, основанные на морально-нравственном и деонтологическом императивах, способствующие эффективному взаимодействию в системах «специалист – клиент – близкие клиента», «специалист – полифункциональная команда специалистов – клиент», «специалист – коллеги – руководители социальных служб» и обеспечивающие решение трудовых задач.

Профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе отражает системную целостность знаний, умений и навыков в области профессиональных коммуникаций, позволяющих успешно решать трудовые задачи в ситуации личностно-деловых контактов в рамках нормативно-ролевых профессионально-деонтологических моделей. Данная культура характеризует готовность и способность специалиста к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе гуманной позиции, профессионально-толерантного взгляда на клиентов, субъектов социальной работы.

Структура данной культуры включает взаимосвязь компонентов: *мотивационно-ценностного* (принятие деонтологических норм международных и федеральных профессиональных кодексов социального работника, уважительное отношение к

представителям различных социальных, возрастных, национальных, конфессиональных групп при конструктивном разрешении проблем и противоречий; осознание необходимости реализации специалистом норм, принятых во взаимоотношениях с представителями той или иной группы; система гуманистических профессиональных идеалов и ценностей; осознание повышенной ответственности за свое профессиональное поведение; осознание себя носителем профессионально-этической культуры); *профессионально-гностического* (системность деонтологических знаний, норм и правил взаимоотношений, взаимодействия в личностно-деловой коммуникации; знаний о себе как субъекте профессиональных коммуникаций, реализовывать знания и умения в повседневной трудовой деятельности и др.); *процессуально-деятельностного* (умение слушать, демонстрировать понимание смысла высказываний контактора; умение адекватно понимать мотивацию поступков людей, чувства, эмоциональное состояние партнера по общению; умение учитывать половозрастные, этнокультурные и другие особенности клиента; умение налаживать «обратную связь» с партнерами в ситуации личностно-деловой коммуникации; умение управлять собственным эмоциональным состоянием); *акмеологического* (умения адекватно оценивать сильные и слабые стороны своей профессионально-этической культуры, профессионального поведения, осознание необходимости работы по самокоррекции недостатков, личностно-профессиональному саморазвитию; система знаний о путях совершенствования профессионально-этической культуры, построение на этой основе индивидуальных планов и программ саморазвития данной культуры).

Учитывая, что в трудах В.И.Байдено, И.А.Зимней профессиональная культура специалиста трактуется как обобщенный показатель определенного уровня профессиональной компетентности, отражающего степень освоения ключевых компетенций,

была выявлена *система компетенций*, составляющих содержание профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе: *нормативно-правовые* (знание и умение реализовывать на практике положения профессионально-этического кодекса социального работника, нормы законодательных актов, регламентирующие функционирование учреждения социальной инфраструктуры); *аналитико-деонтологические* (умения интерпретировать основные положения профессионально-этического кодекса в конкретной ситуации, выявлять деонтологическую компоненту в конкретной профессиональной ситуации; умения разрешать этические дилеммы в социальной работе: конфиденциальность и интересы общества; необходимость говорить правду; интересы, самооценка, личностные особенности клиента; обязательство придерживаться законов и защита клиента; принцип равенства и неравное распределение ограниченных ресурсов; соотношение личных и профессиональных ценностей; умения анализировать и применять в профессиональной практике основные элементы профессиональной этической системы, выявлять зоны ценностно-этических противоречий и конфликтов в социальной работе); *социально-геронтологические* (умение реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с пожилыми людьми; умение определять и получать информацию о потребности конкретного пожилого человека, а также предоставлять необходимую ему информацию; умение разрабатывать и реализовывать различные реабилитационные, рекреационные программы с учетом психологических, возрастных, физических возможностей лиц «третьего возраста»; умение строить и обеспечивать консультативную деятельность в работе с геронтологическими группами по различным вопросам удовлетворения их интересов, потребностей; владение прикладными технологиями социальной геронтологии); *этнокультурные* (умение реализовывать этико-профессио-

нальные нормы личностно-делового взаимодействия с представителями различных этнических групп; открытость специалиста по социальной работе к другим культурам, желание принимать ее и изучать; умение выстраивать личностно-деловые коммуникации с учетом этнокультурных традиций, норм, специфических особенностей; владение различными видами этнопедagogических технологий); *социально-конфессиональные* (умение реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с представителями различных религий, вероисповеданий; умение выстраивать личностно-деловые коммуникации с учетом религиозных и конфессиональных особенностей различных слоев населения); *социально-статусные* (умение реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с представителями различных социальных групп, в том числе и маргинальных, умение применять системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, форм и методов социальной работы в целом и отдельных ее видов с различными категориями клиентов; умение устанавливать продуктивное взаимодействие с представителями различных инстанций для решения проблем клиента и профессиональных задач социальной работы); *ассертивные* (навыки социальной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации; умение аргументировано излагать свою точку зрения, убеждать, вести переговоры; стремление понять точку зрения другого человека; умение достичь рабочего компромисса; умение работать в команде с представителями различных структурных подразделений социальных служб и других ведомств).

Процесс формирования в вузе системы профессионально-этических компетенций у специалистов по социальной работе базируется на следующих подходах: *антропологическом* (опора на социальный и первичный профессиональный опыт студентов; обучение на основе создания пси-

хологической комфортности и атмосферы сотрудничества в диалоговом общении; учет психовозрастных, этнокультурных особенностей студенческой молодежи); *лично-деятельностном* (обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе, создающем условия для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов; перевод учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов; построение системы взаимоотношений преподавателя и студентов на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста; организацию разнообразных видов деятельности студентов с целью формирования профессионального опыта в сфере избранной профессии); *компетентностном* (профессионально-личностный рост будущего специалиста по социальной работе обеспечивается развитием системы профессионально-этических компетенций как необходимых составляющих его трудовой деятельности); *гуманитарно-аксиологическом* (ориентация на формирование у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу); *этнопедагогическом* (предполагает интериоризацию преподавателями и студентами системных знаний об этно- и социокультурных процессах в современном мире, субъект-субъектное взаимодействие и самоактуализацию личности в пространстве *этнокультуры и межнациональной образовательной среды вуза*); *контекстно-ситуационном* (проектирование и реализация системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность и содержание этико-деонтологических основ профессиональной деятельности специалиста по социальной работе).

**Контекстно-ситуационный подход** предполагает, что на протяжении всего периода обучения будущих специалистов по социальной работе психолого-педагогическим и специальным дисциплинам используются следующие типы проблемных ситуаций: *интеллектуальные ситуации*, которые содержат сведения когнитивного характера о будущей профессиональной деятельности и предполагают самоанализ своей профессиональной подготовленности к ней; *эмоционально-личностные ситуации*, способствующие формированию положительного отношения к будущей профессии; *регулятивно-поведенческие ситуации*, предусматривающие выбор модели поведения в конкретных деловых ситуациях, способствующие повышению адаптивных возможностей студентов. Разновидностью данных ситуаций являлись «ситуации аргументированного убеждения», «ситуации принятия решения».

Процесс формирования профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе базируется на следующих принципах: *принципе ситуативности* (отбор ситуаций профессиональной деятельности социального работника, в которых необходимо проявление различных профессионально-этических компетенций специалиста и организация учебного процесса на основе их анализа); *принципе индивидуализации процесса обучения* (создает благоприятные условия для раскрытия и развития личностного и профессионально-этического потенциала будущего специалиста по социальной работе); *принципе полиэтничности образовательного процесса вуза* (способствует самоидентификации личности студентов и преподавателей, усвоению норм конструктивного неконфликтного сосуществования с представителями других культур и этносов в одном и том же пространственном окружении, формированию межкультурной компетентности); *принципе развития поликультурного мировоззрения специалиста*; *принципе диалогового обучения* (обеспечивает до-

стижение позитивной открытости, взаимного движения студентов и преподавателей навстречу друг другу, развитие лучших качеств личности, веру в возможность проявить себя в той или иной сфере жизнедеятельности вуза); *принципе единства и преемственности* нормативно-правовой, социологической, психолого-педагогической, специально-технологической подготовки специалиста по социальной работе; принцип практической и профессионально-прикладной направленности этико-деонтологического образования будущего специалиста по социальной работе; *принципе индивидуально-личностной ориентации* и дифференциации профессионального воспитания будущих специалистов по социальной работе, комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и профессионально-практическую сферы деятельности личности будущего социального работника; *принципе регионализации* (подготовка будущих социальных работников к профессиональной деятельности с учетом региональных особенностей и с учетом профильной специфики учреждений социальной инфраструктуры региона).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования в вузе профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе включает следующие составляющие: *административно-организационные* условия (соответствие организации учебно-воспитательного процесса вуза требованиям современного рынка к уровню профессиональной культуры специалиста по социальной работе; привлечение к реализации спецкурсов по этике социальной работы высококвалифицированных специалистов-практиков по социальной работе; совершенствование индивидуальной работы кураторов со студентами; мониторинг личностного продвижения студентов в процессе формиро-

вания у них профессионально-этических компетенций); *образовательно-технологические* условия (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; активизация потенциала различных видов практики и волонтерской работы); *индивидуально-профессиональные* условия (высокий уровень профессионально-этической культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по формированию профессионально-этической культуры у будущих специалистов по социальной работе; мотивированность и активность студентов в овладении профессионально-этическими компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; самообразовательная деятельность студентов в сфере этики социальной работы).

В заключение констатируем, что профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе представляет собой интегративный личностный ресурс, объективно наблюдаемый и измеряемый, формируемый в период профессиональной подготовки и развивающийся в профессиональной деятельности.

### Литература

1. Жуков, В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования / В.И. Жуков // Социальная работа: теория и практика. – М.: МГСУ, 2002. – С. 3–28.
2. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 12–19.
3. Медведева, Г.П. Этика социальной работы / Г.П. Медведева. – М.: Владос, 2002. ■

УДК 37.035.6

## О РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Сафонова, М.Ю. Завалина

### Аннотация

В условиях модернизации образовательных систем ведущей становится та сфера духовной жизни общества, в которой воспроизводится нация, где передается от поколения к поколению социальный и этнокультурный опыт, накопленный народами. В связи с этим возрастает интерес к проблемам национального образования.

**Ключевые слова:** проблемы национального образования, национальное образование; формирование национального самосознания.

### Abstract

Under the modern conditions of modernizing the educational system the leading role comes to a certain sphere of the society responsible for the reproduction of the nation, for the transfer of the nation's unique social and ethnocultural experience from generation to generation. This explains the increased interest in the issues of national education.

**Index terms:** ethnonational problems of modern education, systems of national education.

**А**ктуальность заявленной темы, с одной стороны, определяется тем, что осмысление и освоение социально-исторического опыта, уникального этнокультурного наследия, традиций и обычаев, сохранение и укрепление национального своеобразия и самобытности своего народа на основе единства общечеловеческих и национальных ценностей являются сегодня важнейшими задачами общества и системы образования. Об этом свидетельствуют научные исследования и педагогическая практика в нашей стране и за рубежом. В «Конвенции о правах ребенка» (ст. 29–30) отмечается, что образование должно быть направлено на воспитание и развитие у человека таких чувств, как уважение к культуре своего народа, его достижениям, самобытности, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает и вместе с тем к культурам других народов. В современных условиях, когда произошла определенная утрата духовности, предстоит восстановить связь времен, возродить систему традиционных ценностей, на которых базируется национальное самосознание. В «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» говорится о том, что необходимо формировать

идентичность гражданина России на основе принятия учащимися национальных, духовных и нравственных ценностей [1].

С другой стороны, актуальность во многом определяется тем, что федеральные государственные образовательные стандарты по-новому расставляют акценты в образовании, центрируют наше внимание на компетентностной парадигме, включая в поле компетенций способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды. Тем самым провозглашается единство образовательного и культурного пространства страны при содействии развитию национальных культур и региональных культурных традиций. Данное обстоятельство формирует особый социальный заказ к образованию и обязывает современные системы образования реформировать образовательную среду, содержание, педагогический процесс, искать наиболее оптимальные пути и средства совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей. Становится очевидной важность разработки новых подходов к формированию у будущих учителей богатого профессионально-личностного и творческого потенциала, позволяющего

реализовывать воспитательные возможности этнокультурного наследия в работе со школьниками. Очевидно, что содержание образования сегодня должно быть этнофункционально согласованно с традиционной культурой региона рождения и проживания человека. Ведущей идеей является положение о том, что оптимальная степень этнокультурной идентичности достигается тогда, когда индивид, наряду с приобщением к общекультурным традициям, «включается» в родную культуру, усваивает присущие ей традиции мировоззрения, мироощущения, мирочувствования и миропонимания (менталитет народа). В связи с этим цель реформирования национально ориентированного образования рассматривается в контексте совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей через овладение этнокультурными традициями в условиях глобализации и этнодифференциации. Со всей очевидностью обозначилась значимая научно-педагогическая проблема, вызванная объективной необходимостью совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих учителей, значимостью обеспечения педагогических условий для организации дидактического процесса в таком контексте. «Воспитание, если оно не хочет стать бессильным, должно быть народным...», – писал К.Д.Ушинский [4, с.67]. Подлинная школа неотрывна от национальной почвы. Она передает, хранит и формирует национальную культуру. «Диалог культур» в образовании – действенное условие и национального развития, и гармонизации межнациональных отношений. Наша новая школа должна учитывать богатый отечественный историко-педагогический опыт и выполнять духовно-нравственную миссию как особый культурно-образовательный институт.

В процессе становления и развития национального образования в нашей стране наиболее значимым является период, когда происходили кардинальные изме-

нения в содержании, методах и способах организации образовательных систем под воздействием преобразований политического, экономического и социально-культурного характера в конце XX – начале XXI в. Исследование процесса развития образования в национальных республиках (Татарстан, Башкортостан, Марий Эл, Мордовская Республика, Удмуртская Республика) позволило установить, что национальные ориентиры в образовании по-новому проявились во время «перестройки» (80–90-е годы XX в.). Породил много противоречий этап модернизации национальных образовательных систем (начало XXI в.) [2, 3]. Для каждого этапа характерны ведущие парадигмальные изменения в национальном образовании, общими для всех этапов стали: создание системы обучения на родном языке, разработка учебников, подготовка национальных педагогических кадров, создание национальных образовательных учреждений, разработка ведущих тенденций образовательной деятельности, внедрение национально-регионального компонента и др. Однако на всех этапах приоритетным являлась подготовка педагогических кадров для национальной школы и разработка содержания национального образования.

В контексте профессионально-педагогической подготовки кадров для национального образования интересен и полезен современный опыт Татарстана. Здесь разрабатываются теоретические концепции национального образования на основе культурных традиций татарского народа (З.Г.Нигматов, Ф.Ш.Салитова, Я.И.Ханбиков, Ф.Г.Ялалов и др.). Большое внимание подготовке национальных педагогических кадров уделяется в КФУ (Казанский (Приволжский) федеральный университет). В Казанском государственном педагогическом университете готовят специалистов по новым специальностям: «Учитель татарского языка и иностранного языка», «Учитель немецкого языка для татарских школ», «Учитель татарского языка, литературы и восточных языков».

Подготовка педагогических кадров позволила систематизировать, функционально обеспечить процесс возрождения национальной школы в республике. Конец 90-х годов XX в. – начало XXI в. стал периодом создания методологии и идеологии возрождения национального образования [6]. Одним из важнейших условий становления национальной школы является ее содержательное обеспечение. Появились такие учебные предметы и факультативные курсы, как «История Татарстана и татарского народа», «География Татарстана», «Культура татарского народа», «История религий», «Этнопедагогика» и др.

Отметим, что в школах республики образовательная область «Искусство» представлена новыми курсами на выбор: «Культура татарского народа», «Художественная культура Татарстана», «Национальная культура», «Культура и религия», «Мусульманская культура», «Декоративно-прикладное искусство татарского народа», «История развития татарской живописи» и др. В программу по музыке на всех этапах обучения во многих школах, в том числе русскоязычных, включены разделы «Музыка татарских композиторов», «Народная татарская песня», «Народные татарские музыкальные инструменты» и т.д. На школьном уровне разработаны и ведутся такие факультативные и специальные курсы, как «Татарский и русский фольклор», «Танцевальное творчество народов Поволжья», «Прикладные музыкальные инструменты», «Татарское народное музыкальное творчество», «История татарского театра», «Татарское народное творчество и народные промыслы», «Традиции и обычаи татарской семьи» и многие другие. После принятия Закона о государственных языках в Татарстане введено обязательное изучение татарского языка и литературы во всех классах всех типов учебных заведений. Но наряду с этим расширяется сеть школ с обучением на других национальных языках. Сегодня в 118 школах дети обучаются на чувашском, в

35 – на удмуртском, в 21 – на марийском, в двух – на мордовском языках. В Набережных Челнах работают воскресные школы армянского, грузинского, азербайджанского, украинского, немецкого, башкирского, чувашского и марийского языков [2]. Создание национально-территориальной системы образования в Республике Татарстан предполагает обеспечение условий для сохранения самобытности и развития каждой нации на основе ее исторического прошлого, экономических, культурных, этнических и других традиций.

Анализ развития систем национального образования в ряде республик позволяет сделать следующие выводы:

1. Становление и развитие национального образования в исследуемый период (конец XX – начало XXI в.) характеризуется некоторыми общими тенденциями: изменения в целях, содержании, способах и средствах национального образования жестко детерминированы сменой идеологических концепций развития страны и напрямую обусловлены государственной политикой; социальный заказ к образованию идет не от общества, а от государственных органов, что обеспечивает централизацию всех шагов в реформировании образовательных систем.

2. Финно-угорские республики проявляют большую толерантность в реформировании и модернизации образовательных систем к государственному заказу, что, скорее всего, обусловлено этнопсихологическими особенностями этносов, адаптированных в русскоязычное пространство. Республики с преобладанием тюркского населения, доминированием исламской культуры более настойчивы в отстаивании национального характера образования, ратуют за самостоятельность и право самим определять концепции образовательной деятельности. Эти две парадигмы развития национальных образовательных систем являются исторически сложившимися, обусловлены социокультурными особенностями развития нашего государства.

Проблемы, связанные с инновационными процессами, широки и многогранны, но на первое место выступает вопрос о судьбе регионального образовательного компонента. При доминанте федерального компонента стандартов нового поколения присутствует опасность снизить значимость регионального заказа к образованию. Между тем учет региональных аспектов с точки зрения ценностных ориентиров играет важную роль в воспитании современной молодежи. Попытаемся подтвердить этот тезис на примере конкретного региона – Удмуртской Республики.

В создавшихся обстоятельствах возникает необходимость в выявлении отношения современной молодежи к межнациональному общению, многонациональной культуре. Представим некоторые итоги проведенного исследования, которые вывели на понимание того, что для молодого поколения проблемы, связанные с родным языком, национальной культурой, межнациональным общением, достаточно чувствительны и имеют определенную значимость. В опросах и анкетировании принимали учащиеся образовательных учреждений г.Глазова в возрасте 17–20 лет, общей численностью 500 человек. По результатам опроса лишь 10% дали положительный ответ на вопрос: «Являетесь ли вы членом какого-либо национального объединения, организации, движения?», немногим больше (15%) молодых людей состоят в общественных молодежных организациях. Таким образом, большинство представителей молодого поколения города не вовлечено в деятельность общественных организаций. Можно ли говорить в данном случае о пассивной гражданской позиции или следует сделать несколько иные умозаключения? Определиться с выводом помогает ответ на вопрос: «Хотели бы вы участвовать в молодежных или национальных объединениях?». До 30% опрошенных хотели бы быть участниками национальных объединений, и почти 50% – молодежных. Таким образом, проафишировано желание принимать

участие в деятельности молодежных общественных организаций, меньшее предпочтение отдается участию в национальном общественном движении. По крайней мере, треть всех опрошенных имеет желание принимать активное участие в общественной жизни. Но имеет ли она такие возможности? Отвечая на вопрос: «Какие молодежные и национальные объединения г. Глазова и Удмуртской Республики вы знаете?», респонденты продемонстрировали слабое знание существующих в республике общественных молодежных организаций, хотя некоторые называли такие национальные и общественные объединения, как «Родники», «Шунды», «Инвожо», «Удмурт кенеш» и др. Между тем участники опроса достаточно четко высказали свою позицию по определению смысла и предназначения национальных молодежных объединений. Суммарно ответы можно сгруппировать по следующим функциональным задачам: национальные объединения нужны для консолидации этноса по интересам и его защиты; благодаря им можно больше узнать о национальных особенностях, традициях, языке и т.д.; необходимо развивать национальное самосознание; национальные объединения нужны для сохранения, поддержания и изучения культуры и языка этноса; они нужны для ликвидации межнациональных конфликтов, межнационального противостояния; для представления нашей страны на международных форумах.

Национально ориентированное образование основывается на усвоении национальной культуры, родного языка, что включает духовные ценности, историю, народный фольклор. Одним из таких средств в обучении студентов педагогического вуза, по нашему мнению, может служить использование народных сказок изучаемых языков. При исследовании проблем взаимоотношения народного фольклора и языка, при сопоставлении народных сказок разных народов выявляются древнейшие представления о мире, которые значительно влияют на формирование национально-

го менталитета. Именно народная сказка, являясь универсальным средством передачи представлений об окружающем мире и о самом индивиде, носителе данного языка, выражает морально-этические ценности народа. Использование сказок важно не только для понимания прошлого народа, но и для изучения своеобразного национального менталитета и понимания национального характера.

Удмуртский фольклор интересен тем, что в силу ряда природных и исторических обстоятельств удмуртам довольно долгое время удавалось сохранять свою культуру, традиционное мировоззрение в относительной неприкосновенности. Приобщение к этому наследию мы практикуем через изучение народных сказок на занятиях по иностранному языку, через диалог культур, в котором раскрываются лингвокультурологические характеристики изучаемых народных сказок.

Удмуртские сказки заинтересовали многих исследователей и ученых уже в конце XIX в. Н.Г.Первухин замечает, что «...у вотяков редко старые люди рассказывают сказки молодежи, как это бывает у русских. Мать и отец рассказывают сказки своим маленьким детям только до тех пор, пока сами не особенно состарились, но дед и бабка будут внукам охотно говорить о старине, а рассказывать сказку, вымысел считают для себя уже неприличным» [3, с.21].

Значительный вклад в изучение удмуртских сказок внесли венгерские и финские ученые. Венгерский финно-угровед Б.Мункачи удмуртские народные сказки представляет сразу на двух языках: удмуртские тексты даны в латинской транскрипции и параллельно идет немецкий перевод всех сказок. Данный материал используется нами на занятиях по немецкому языку. В процессе изучения удмуртских народных сказок раскрывается возможность изучения сразу двух языков: родного языка – удмуртского и иностранного – немецкого.

Использование удмуртских народных сказок при подготовке будущих учителей

иностранного языка способствует, с одной стороны, глубокому пониманию национальной специфики и сохранению родной культуры, а с другой стороны, позволяет значительно повысить уровень владения языком и качество профессиональной подготовки. Изучение народных сказок формирует у обучающихся умение видеть своеобразную структуру и сюжет сказочных текстов различных языков, особенности сказочного повествования и типичных национальных персонажей. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет заключить, что народная сказка обладает национальным своеобразием, отражает исторический опыт, традиции и обычаи, выражает и формирует национальный менталитет и самосознание.

Подводя итог разноплановому освещению вопросов национально ориентированного образования отметим, что, заботясь о судьбе подрастающих поколений, мы должны дать молодежи высокие морально-нравственные ориентиры, прочную духовную опору, используя богатое народное наследие. Поэтому сегодня, как никогда, необходима эффективная государственная политика в сфере национального образования. Нельзя допустить вырождения национальных традиций, необходимо стремиться к их возрождению.

### Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников / А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. – М., 2009. – 94 с.
2. Гайфуллин, В.Г. Национальное образование в Республике Татарстан / В.Г.Гайфуллин. – URL: <http://edu.ksu.ru/russian/note/pedagogicedu/id=59/>
3. Первухин, Н.Г. Эскизы преданий и быта инородцев Глазовского уезда. Эскиз 4: Следы языческой древности в образцах устной народной поэзии вотяков / Н.Г.Первухин. – Вятка: Изд. Губерн. стат. ком., 1889. – [2], 84 с.
4. Сафонова, Т.В. Национально-региональный компонент в образовании: теория и прак-

тика реализации: монография / Т.В.Сафонова. – Глазов: ГГПИ, 2005. – 324 с.

5. Сафонова, Т.В. Национально-региональные особенности развития образования в Удмуртской Республике: монография / Т.В. Сафонова. – Глазов: ГГПИ, 2006. – 127 с.

6. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998. – С. 475.

7. Харисов, Ф.Ф. Национальная школа: пути развития / Ф.Ф.Харисов // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 70 – 73. ■

УДК 371.212.22

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОГО ДОСТИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.И. Малыгон, Г.Ф. Понкратенко

### Аннотация

В статье определяется сущность культуры личностного достижения, предлагаются пути ее формирования через «Я-концепцию», «установку» и «позицию». Рассматриваются возможности саморазвития, самооценки и «зрелости» как качественной характеристики позиции растущей личности.

**Ключевые слова:** Я-концепция, установка, позиция, способности, саморазвитие, самооценка, зрелость.

### Abstract

The article defines the essence of the culture of personal achievement, suggesting some ways of achievement-building via the notions of «I-concept», «attitude» and «stance». We look at the prospects of self-development, self-esteem and «maturity» as a qualitative indicator of personal attitude of an adolescent.

**Index terms:** self-concept, attitude, stance, abilities, self-development, self-esteem, maturity.

**Ф**ормирование культуры личного достижения – одна из главных задач современного образования. Процесс образования имеет акмеологическую сущность, которая проявляется в цепочке достижений, приводящих и заканчивающихся успехом, – это и есть «цветущая акме».

Следовательно, формировать культуру личного достижения – это учить (создавать условия) и учиться эффективно достигать поставленной цели, претворять свои самые заветные мечты в жизнь. Для того чтобы это произошло, состоялось, человеку необходимо научиться управлять собой, саморазвиваться; бороться со своими страхами, преодолевать преграды, порой не позволяющие исполнить то, чего мы хотим, и в итоге достигнуть своей вершины. При этом необходимо также учитывать, что чаще всего, сталкиваясь с неудачей или неблагоприятными

обстоятельствами, человек впадает в уныние.

Нам импонирует мысль У.Пэйтона, который считает, что при выполнении требований современного общества необходимо иметь мужество и желание развивать свои способности. Поэтому надо смело браться за то, в чем человек не является профессионалом, пробовать, экспериментировать с занятиями, в которых он абсолютно не уверен, не бояться уйти с головой в новое дело, с самого начала извлекать уроки из каждого шага до тех пор, пока не достигнуты определенные цели. Даже если цель не будет выполнена никогда, процесс обучения сделает жизнь богаче. Необходимо помнить лишь о том, что только вы решаете, преуспеть ли вам в этом деле или потерпеть неудачу. Вы, и никто другой [6].

Культура личного достижения представлена несколькими связанными меж-

ду собой компонентами: «Я-концепцией», «личностной позицией» и «установками» и, следовательно, связана с формированием каждого из них.

Остановимся на некоторых аспектах формирования культуры личностных достижений в контексте ее структурных составляющих.

В процессе формирования «Я-концепции» очень важным является саморазвитие. В психолого-педагогической литературе нет единого определения понятия «саморазвитие», хотя в последнее время данная проблема становится актуальной в исследованиях разного плана.

Несомненно, что развитие личности должно идти как два параллельных процесса: социализация личности и становление индивидуальности. Значит, необходимо рассматривать развитие личности как субъекта деятельности и личностного роста, т.е. саморазвития.

Саморазвитие является предметом акмеологического исследования, потому что в основе акмеологического подхода лежит идея самости, а одной из главных задач акмеологии является формирование стремлений к самосовершенствованию. Многие ученые рассматривают процесс саморазвития как процесс свободного вызревания, которое невозможно без определяющей роли собственной активности.

Составной частью этого понятия является развитие. В.И.Даль определяет понятие «развитие» как «развертывать», «раскручивать», «расплетать», «распускать». «Развитие телесное, рост и полнота; умственное, духовное, степень зрелости души» [1].

Отечественные философы рассматривают процесс развития личности, прежде всего, как духовное восходящее «к самому лучшему» (Л.П.Буева, Б.П.Вышеславцев, М.К.Мамардашвили, Л.С.Рубинштейн, В.С.Соловьев и др.), духовное самопреобразование (М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, В.С.Библер, В.С.Соловьев).

В акмеологии данное понятие определяется также, как в педагогике и психо-

логии, – взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений.

Таким образом, семиотический анализ позволяет выделить следующие опорные точки смысла понятия «саморазвитие». Во-первых, это целенаправленный процесс. Во-вторых, это процесс направлен «вверх» и одновременно «в стороны». В-третьих, это «развертывание» уже имеющихся, но «свернутых» до поры задатков, способностей, умений, качеств и т.п.

В целом данный термин «саморазвитие» отражает значимые аспекты понятия «саморазвитие, как целесообразная внутренняя активность и осознанная направленность на разворачивание и совершенствование значимых для личности свойств, сторон, качеств и т.п.» [7].

Сохранение глубокого нравственного стержня, противостояние разрушающим личностным явлениям связаны со способностью личности динамично развиваться.

Для осознания содержания понятия «саморазвитие» как акмеологической категории продуктивными являются идеи С.Л.Франка о движении как «суммированном отрицании»; разработанный в традициях синергетики, раскрывающий духовное самосознание, как внутренний поиск, принцип самодоотраивания на основе интуиции и духовного творчества; идеи становления и саморазвития личности в процессе решения смысложизненных проблем через свободный и ответственный выбор путей реализации собственной сущности; представление о процессе саморазвития как деятельности «человекообразования» (М.К.Мамардашвили), когда через самоопределение «себя сегодняшнего» человек восходит «к себе лучшему», к самореализации в своем человеческом предназначении.

нии, к достижению своей гипотетической целостности (Б.Г.Ананьев, Н.А.Бердяев, Е.И.Исаев, Л.М.Митина, С.Л.Франк).

Таким образом, с позиции акмеологии саморазвитие можно представить как тенденцию к самораскрытию и саморазвертыванию творческого потенциала человека; сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний; целенаправленное, многоаспектное самоизменение, служащее цели максимального духовно-нравственного самообогащения и саморазвертывания.

В психолого-педагогической литературе саморазвитие исследуется как «феномен» и «процесс» [3]. Разрабатывая методологические вопросы саморазвития личности, можно выделить следующие направления философско-педагогических поисков: истоки саморазвития личности, соотношение саморазвития и развития, тенденция рассматривать саморазвитие как устремленность к самосохранению, осмысление вопросов о механизмах саморазвития и соответствия его хронотопам возрастного развития ребенка. Хронотоп с позиций психологии – это единство характерных для данного возраста доминирующей деятельности, социальной ситуации, развития и психических новообразований ребенка.

Большую роль в саморазвитии личности играет самообразование и самооценка. Исследователи рассматривают самооценку в контексте личностного и деятельностного подходов.

Личностный подход определяет самооценку как элемент структуры самосознания (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, С.Л. Рубинштейн); элемент структуры личности (Н.В.Кузьмина, В.Ф.Сафин, Л.Н. Корнева); знание и отношение личности к себе (А.И.Липкина, Л.И.Рувинский, В.И. Куница); структурный элемент «Я-концепции» (И.С.Кон, Р.Мейли, У.Джемс).

Деятельностный подход определяет самооценку как регулятор поведения

личности (З.В.Кузьмина, В.П.Левкович, Л.К.Ткаченко); аппарат, внутренний механизм, необходимое условие саморегуляции (М.Г.Казакина, А.И.Соловьева); динамическое личностное образование, в котором интегрируются представления об уже достигнутом, и «проект будущего», имеющий значение для регуляции поведения и деятельности (Л.И.Рувинский, А.И.Липкина).

Важно отметить, что самооценка является относительно стабильным психическим образованием, но некоторые ситуативные факторы в известной степени влияют и на нее. Уверенность в собственных способностях может повысить веру человека в эффективность его деятельности. Когда человек осознает наличие у себя способностей, которые могут обеспечить успех, это положительно отражается на его уверенности в успешности собственных действий.

Таким образом, самооценка – важный структурный компонент культуры личных достижений, определяющий поведение человека, являющийся началом становления его самосознания и предпосылкой к успешному саморазвитию и самореализации личности.

Вместе с тем самооценка – это сложное личностное образование, входящее в структуру «Я-концепции».

«Я-концепция» представляет собой полную совокупность представлений индивида о себе, с помощью которой охватываются психологические явления, связанные как с образом Я, так и с самооценкой, причем уровень ее («Я-концепции») развития, оказывает влияние на уровень адекватности оценки человеком самого себя и других людей в различных ситуациях».

Опираясь на позицию Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, которые предлагают рассматривать «Я-концепцию» как «совокупность установок индивида, направленных на самого, себя, имеющих различные ракурсы и модальности», самооценку можно рассматривать как установку по отношению индивида к самому себе, к образу «Я»,

самоуважения себя, а следовательно, как важную составляющую культуры личного достижения [4].

В современном обществе постоянное самообразование все более становится условием жизненного успеха и гарантирует личность от интеллектуального вырождения.

Американский писатель К.Н.Бовуи заметил, что немногие умы гибнут от износа, по большей части они ржавеют от неупотребления. Важное значение приобретает установка на самообразование.

Установка – это определенная направленность личности, состояние готовности, тенденция к определенной деятельности, способной удовлетворить какие-то потребности. Формирование установки на самообразование в процессе коллективной деятельности может эффективно осуществляться в том случае, если она насыщена делами, требующими от личности различных знаний. Возникшая установка на самообразование требует ее реализации. Поэтому преподаватель должен подсказать, как организовать работу по самообразованию, помочь составить программу, найти какую-то информацию, научить пользоваться самовнушением, самоприказом в учебном труде, как развивать приемы умственной деятельности, дать какие-то рекомендации по самовоспитанию, потому что оно связано с самообразованием, например, постановка целей самовоспитания, ознакомление с литературой, поиск и нахождение наставника.

Большое значение имеет самоприказ. В некоторых случаях возникают различного рода искушения, мешающие выполнить действие. Злоупотреблять самоприказами не стоит. Это насилие над собой. Нужно соединить желание с нужным, полезным. Необходимо формировать и самооценку.

Самооценка – одна из разновидностей оценочных способностей. Процесс самопознания очень сложен, иногда, прожив целую жизнь, человек не в состоянии разобратся в себе, не говоря уже о понимании окружающих. Самооценка определяет

поведение человека, является началом становления его самосознания и предпосылкой к успешному самовоспитанию и саморазвитию. Основная причина неверной самооценки многих студентов не в том, что они сознательно не хотят видеть и признавать свои ошибки, а в том, что они не в состоянии их увидеть. Главная задача преподавателя должна заключаться не в том, чтобы во что бы то ни стало заставить студента признать свои ошибки и промахи, а в том, чтобы путем целенаправленных воздействий помочь ему самому убедиться в их существовании.

Самооценка связана с такими понятиями, как самосознание и самоконтроль. Самооценка – важнейшая составляющая самоконтроля. Самосознание включает три компонента: когнитивный – образ своих качеств; эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоунижение; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение.

Очень важно для формирования культуры личного достижения самообщение, которое включает саморегуляцию, происходящую в процессе самообщения. Она известна в литературе под термином «самообладание». В содержание этого понятия в качестве составляющих входят умение владеть собой, своими действиями и поступками, переживаниями и чувствами, способность сознательно поддерживать и регулировать свое самочувствие и поведение в различных ситуациях. К.К.Платонов определял самообладание как баланс эмоционального и волевого компонентов психики при господстве воли над эмоциями, взятых независимо от фактора времени [5]. Каждое волевое действие проходит несколько этапов: определение цели и осознание самого стремления к ее достижению; представление о спектре возможностей достижения цели; появление мотивов, подкрепляющих или опровергающих эти возможности; борьба и выбор мотивов, принятие одной из возможностей в качестве решения; реализация принятого решения.

В зависимости от содержания задачи меняются способы и виды работы над собой. Рассмотрим наиболее распространенные. Самоисповедь – один из первых, начальных и необходимых моментов процесса общения с собой, без которого все остальные этапы и способы самоосуществления «обработки самого себя» малоэффективны. Самоисповедь является полным внутренним отчетом перед собой о самом себе, о складывающихся жизненных обстоятельствах и своей истинной роли в них. Физиологический механизм очищения, освобождения от переживаний заключается в том, что застойный очаг возбуждения, вызванный травмирующей ситуацией постепенно разрешается, так как отдает свою энергию на производство интеллектуальной работы по словесному формулированию возникших проблем. Уровень психического напряжения индивидуума тем самым снижается. Для многих случаев достаточно бывает простой вербализации (произнесения вслух) мыслей и чувств, чтобы испытать чувство облегчения. Английский врач Коригер утверждает, что самое лучшее лекарство от стресса, психического утомления и депрессии – это именно обстоятельный и истинный разговор с самим собой.

Нравственное, очищающее значение исповеди для человека прекрасно выражено Ф.М.Достоевским, вложившим свои мысли в уста старца Зосимы: «Главное, самому себе не лгите. Лгущий самому себе и собственную ложь свою слушающий до того доходит, что уже никакой правды ни в себе, ни кругом не различает, а стало быть, входит в неуважение и к себе и к другим. Не уважая же никого, престаёт любить, а чтобы не имея любви, занять себя и развлечь, предаётся страстям и грубым сладостям и доходит совсем до скотства в пороках своих, а все от непрерывной лжи и людям, и себе самому» [2].

Реализуется психологическая потребность в исповеди в самых разнообразных формах: анонимный слушатель, личное

покаяние, религиозное таинство, самоисповедь. Сознательное формирование привычки к самоотчету будет способствовать устранению нежелательной спонтанности и импульсивности в поведении человека.

Самоубеждение – это процесс коммуникативного критико-аналитического, сознательного воздействия на собственные личностные установки, ядро личностных мотивов. Основной процесс самоубеждения, его содержательным наполнением являются умственные операции рационализации системы мотивов поведения, заключающиеся в логическом обосновании практической пользы того или иного действия. Метод самоубеждения один из самых действенных психологических инструментов самопостроения личности, отбора необходимой для этого информации, преодоления чужих и чуждых установок, собственных предубеждений, препятствующих адекватному, точному восприятию действительности.

Самовнушение – психорегулятор, действующий на рассудочном, привычно стереотипном уровне, не требующем творческих личностных усилий по анализу и разрешению затруднительной ситуации. Часто его используют в качестве лечебного средства при так называемых навязчивых состояниях. Особенно действенно оно бывает перед засыпанием или при пробуждении. При этом формула самовнушения должна строиться индивидуально и обязательно в утвердительной форме и в настоящем времени.

Самоподкрепление относится к числу так называемых контролирующих реакций саморегуляции жизнедеятельности. Стандарт, контрольный эталон устанавливается самим субъектом. Процесс самоподкрепления включает несколько стадий: самопроверка намерений; самооценка; самоподкрепление положительное или отрицательное.

Таким образом, существо различных методик самоодобрения заключается в формировании внутренней установки, по-

ложительного отношения к самому себе, к своим достижениям, а это уже позиция человека.

Позиция – это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Основная характеристика позиции – это «зрелость», которая должна формироваться в школьные годы. Понятие «зрелость» не как синоним взрослости, а, скорее, синоним успешности. Необходимо изучать и формировать зрелость как готовность ученика к переходу на следующую ступень обучения: первоклассник – «школьная зрелость», ученик 4–5-го класса – учебная зрелость как готовность к обучению в основной школе, десятиклассник – личностная зрелость как готовность к самостоятельному выбору дальнейшего образовательного маршрута, выпускник средней школы – социальная зрелость как готовность к личностному и профессиональному самоопределению в жизни.

Итак, формируя культуру личного достижения через «Я-концепцию», установку

и позицию, можно надеяться, что человек может выполнить требования современного общества иметь желание и мужество развивать свои способности, т.е. одаренность.

### Литература

1. *Даль, В.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. – М., 1982. – Т. 4.
2. *Достоевский, Ф.М.* Собрание сочинений: в 12 т. / Ф.М. Достоевский. – 1982. – Т.11. – С. 51.
3. *Куликова, Л.И.* Проблема саморазвития личности / Л.И. Куликова. – Хабаровск, 1997. – С.10–11.
4. *Кулюткин, Ю.Н.* Личность: внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
5. *Платонов, К.К.* Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982.
6. *Ридлер, Б.* Я в восторге от своей неудачи!: Как заставить прошлые ошибки работать на вас / Б. Ридлер; пер. с англ. Т. Лебедевой. – СПб.: Весь, 2003. – 268 с.: ил.
7. *Селезнева, Е.В.* Саморазвитие личности как акмеологическая категория / Е.В. Селезнева // Акмеология. – 2002. – С. 20.

УДК 373.5.016:796.88

## ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ГИРЕВЫМ СПОРТОМ И К УРОКАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В.П. Симень, Н.Н. Кисапов, М.В. Полякова

### Аннотация

Установлено, что физическое воспитание учащихся 5–7-х классов с углубленным изучением гиревого спорта на основе усвоения содержания экспериментальной учебной программы и педагогических условий ее реализации обеспечивает более высокие темпы развития мотивационного, волевого и познавательного компонентов интереса к гиревому спорту в целом, сохранение высокого уровня развития интереса к урокам физической культуры.

**Ключевые слова:** экспериментальная учебная программа, педагогические условия, интерес школьников, гиревой спорт, урок физической культуры.

### Abstract

It has been determined that physical education of 5–7 graders specializing in experimental kettlebell lifting program, given the right implementation, will help achieve a higher level of motivational, volitional, cognitive aspects of interest in kettlebell lifting, as well as in PE classes in general.

**Index terms:** experimental educational program, pedagogical conditions, interest of school students, kettlebell lifting, PE classes.

**А**ктуальность исследуемой проблемы. В настоящее время синтез, апробация и внедрение научно обоснованных нетрадиционных систем физических упражнений является актуальной проблемой совершенствования физического воспитания учащихся ступени основного общего образования.

В этой связи целью нашей работы явилось определение возрастной динамики показателей интереса школьников к занятиям гиревым спортом и к урокам физической культуры.

*Материал и методика исследования.* В качестве совершенствования системы физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений был использован процесс применения гиревого спорта в физическом воспитании школьников на основе усвоения разработанной первым автором данной статьи, в частности В.П. Сименем, экспериментальной учебной программы и педагогических условий ее реализации.

Метод анкетного опроса применялся для диагностики уровня развития интереса испытуемых к занятиям гиревым спортом и

к урокам физической культуры в общеобразовательной школе. Применялась разработанная Н.Н. Кисаповым [2] анкета закрытого типа «Интерес к физической культуре и спорту».

На основании ответов испытуемых рассчитывалось среднее значение (в баллах) по каждому из изучаемых нами проявлений: 1) эмоциональный, мотивационный, волевой, познавательный компоненты; 2) интерес к гиревому спорту и к урокам физической культуры.

Сравнительный анализ среднегрупповых значений показателей испытуемых контрольной и экспериментальной групп проводились с применением параметрического критерия *t*-Стьюдента.

*Результаты исследований и их обсуждение.* Для обоснования эффективности практической реализации экспериментальной учебной программы физического воспитания школьников на основе применения гиревого спорта с учетом выделенных педагогических условий был проведен трехлетний *формирующий педагогический эксперимент* (сентябрь 2008 г. – май 2011 г.).

Он проводился в рамках научно-исследовательской «Концепции эксперимента по совершенствованию структуры и содержания физической культуры в общеобразовательном учреждении Чувашской Республики».

Научно-методическое сопровождение эксперимента осуществлял первый автор настоящей работы под консультированием доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» Г.Л. Драндрова.

В педагогическом эксперименте приняли участие две группы мальчиков, обучающихся на момент начала эксперимента в 5-м классе в четырех средних общеобразовательных школах Чувашской Республики (Чагасьской, Тобурдановской, Среднекибечской СОШ Канашского и Сугутской СОШ Батыревского районов), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. На базе Чагасьской и Среднекибечской средних общеобразовательных школ была укомплектована экспериментальная группа (ЭГ), на базе Тобурдановской и Сугутской средних общеобразовательных школ – контрольная группа (КГ).

Комплектование КГ и ЭГ испытуемых осуществлялось из учащихся классов одной параллели с учетом интересов занимающихся к гиревому спорту. В КГ в начале эксперимента занималось 25 человек, в шестом классе (второй год эксперимента) выбыли 3 человека, в седьмом классе (третий год эксперимента) – еще один человек. В ЭГ количество испытуемых по годам эксперимента составило 24, 22, 21 человек соответственно.

Физическое воспитание испытуемых КГ осуществлялось в урочной и внеурочной формах организации учебной деятельности. На уроках физической культуры (по три урока в неделю) они осваивали учебный материал предмета «Физическая культура» на основе содержания «Комплексной учебной программы физического воспита-

ния учащихся I–XI классов», разработанной В.И. Ляхом и А.А. Зданевичем [3]. Изучение физической культуры испытуемыми осуществлялось в составе своих школьных классов. Учебные занятия проводились учителями физической культуры, имеющими базовое педагогическое образование и большой опыт профессионально-педагогической деятельности. Во второй половине дня испытуемые КГ занимались гиревым спортом два раза в неделю в составе учебно-тренировочной группы под руководством тренера-преподавателя на основе содержания «Учебной программы по гиревому спорту для секций коллективов физической культуры и спортивных клубов» [1].

Учебный процесс на уроках физической культуры и учебно-тренировочный процесс по гиревому спорту во внеурочное время в КГ осуществлялись в рамках традиционных подходов к их содержательному, методическому и организационному обеспечению.

Испытуемые ЭГ имели возможность заниматься в составе одной и той же группы не только во внеурочное время, но и на уроках физической культуры в рамках школьного расписания.

В организационном плане это стало возможным через:

- 1) комплектование из учащихся одной параллели учебных групп с учетом физкультурно-спортивных интересов учащихся;

- 2) постановку уроков физической культуры в классах одной параллели в одно и то же время.

Физическое воспитание учащихся ЭГ осуществлялось на основе применения экспериментальной учебной программы с углубленным изучением гиревого спорта с учетом выделенных нами педагогических условий, таких как:

- осуществление соответствующего кадрового, методического и материального обеспечения процесса физического воспитания школьников на основе углубленного изучения гиревого спорта.

- свободный выбор каждым учащимся вида физических упражнений в соответствии с индивидуальным своеобразием своих физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей;

- включение в содержание физического воспитания соревновательной деятельности по избранному учащимися гиревому виду спорта;

- образовательная направленность физического воспитания;

- единство базового и вариативного направлений физического воспитания;

- реализация принципа обобщения в обучении двигательным действиям, составляющим содержание избранного учащимися вида спорта – гиревого;

- формирование у учащихся полноценной ориентировочной основы разучиваемых технических приемов;

- включение в содержание физического воспитания школьников уточненной и усовершенствованной терминологии гиревого спорта;

- реализация выявленной прогностичности специальных физических качеств гиревиков и методики их оценки;

- реализация структурированной классификации упражнений в гиревом спорте с учетом их иерархической взаимосвязи от общего к частному;

- реализация выделенных с учетом специфики гиревого спорта методов и методических приемов спортивной тренировки.

В начале педагогического эксперимента (сентябрь 2008 г.), после первого года (сентябрь 2009 г.), второго года (сентябрь 2010) и по окончании эксперимента (май 2011) у испытуемых обеих групп определялись показатели интереса к гиревому спорту и к урокам физической культуры.

Сравнительные результаты исходных значений анкетного опроса, приведенных в *табл. 1*, показывают, что в начале педагогического эксперимента испытуемые обеих групп были относительно однородными в проявлениях интереса к гиревому спорту и к урокам физической культуры.

Различия между показателями структурных компонентов интереса к гиревому спорту (эмоционального, мотивационного, волевого и познавательного), интереса к гиревому спорту в целом и интереса к урокам физической культуры статистически недостоверны.

Следует отметить высокий уровень развития эмоционального компонента интереса: занятия гиревым спортом для испытуемых обеих групп обладают высокой эмоциональной привлекательностью (3,30 и 3,29 балла), которая сохраняется на высоком уровне развития на протяжении всего эксперимента.

В течение педагогического эксперимента показатели мотивационного компонента интереса незначительно улучшились в КГ (от 2,44 до 2,56 балла) и в ЭГ (от 2,46 до 2,64 балла) испытуемых, что связано с осознанием испытуемыми мотивов занятий гиревым спортом.

Различия в уровне развития этих компонентов между испытуемыми обеих групп не достигают уровня значимости.

Анализируя динамику развития волевого компонента интереса, можно заметить тенденцию его усиления среди испытуемых ЭГ – от 2,54 в начале эксперимента до 2,83 балла в конце эксперимента. Наряду с этим уровень развития этого компонента среди испытуемых КГ за время эксперимента практически не изменился (от 2,53 до 2,59 балла). Поэтому после второго года обучения испытуемые ЭГ отличились более высоким уровнем готовности к проявлению волевых усилий при занятиях гиревым спортом (2,76 против 2,56 балла у испытуемых КГ). Это преимущество стало еще более значимым в конце эксперимента: 2,83 против 2,59 балла.

В процессе педагогического эксперимента наблюдается существенное повышение уровня развития познавательного компонента интереса у испытуемых ЭГ: от 2,41 до 2,84 балла. Усиление этого компонента в КГ менее выражено: от 2,38 до 2,50 балла. Благодаря этому испытуемые ЭГ

Таблица 1

**Показатели интереса к занятиям гиревым спортом и к урокам физической культуры испытуемых контрольной и экспериментальной групп, баллы ( $X \pm \delta$ )**

Группа испытуемых	Показатели интереса к занятиям гиревым спортом и к урокам физической культуры				Достоверность, $p$
	Сроки тестирования				
	Начало эксперимента, КГ, n=25 ЭГ, n=24	1-й год эксперимента, КГ, n=25 ЭГ, n=24	2-й год эксперимента, КГ, n=22 ЭГ, n=22	Конец эксперимента, КГ, n=21 ЭГ, n=21	
Эмоциональный компонент					
КГ	3,30±0,18	3,31±0,26	3,36±0,37	3,41±0,38	0,05
ЭГ	3,29±0,22	3,38±0,21	3,44±0,31	3,49±0,36	0,05
Достоверность, $p$	0,05	0,05	0,05	0,05	
Мотивационный компонент					
КГ	2,44±0,37	2,48±0,38	2,47±0,28	2,56±0,25	0,05
ЭГ	2,46±0,35	2,54±0,42	2,55±0,41	2,64±0,32	0,01
Достоверность, $p$	0,05	0,05	0,05	0,05	
Волевой компонент					
КГ	2,53±0,37	2,55±0,31	2,56±0,28	2,59±0,37	0,05
ЭГ	2,54±0,33	2,62±0,28	2,76±0,40	2,83±0,25	< 0,001
Достоверность, $p$	0,05	0,05	< 0,001	< 0,001	
Познавательный компонент					
КГ	2,38±0,29	2,40±0,34	2,47±0,39	2,50±0,42	< 0,01
ЭГ	2,41±0,33	2,62±0,38	2,67±0,40	2,84±0,36	< 0,001
Достоверность, $p$	< 0,01	< 0,001	< 0,001	< 0,001	
Интерес к гиревому спорту					
КГ	2,66±0,34	2,69±0,36	2,72±0,34	2,76±0,29	< 0,01
ЭГ	2,70±0,41	2,78±0,42	2,86±0,30	2,92±0,24	< 0,001
Достоверность, $p$	0,05	0,05	< 0,05	< 0,001	
Интерес к урокам ФК					
КГ	2,68±0,31	2,52±0,36	2,43±0,34	2,37±0,29	< 0,001
ЭГ	2,73±0,28	2,69±0,42	2,71±0,30	2,75±0,24	< 0,001
Достоверность, $p$	0,05	< 0,01	< 0,001	< 0,001	

отличились более высокими по сравнению с испытуемыми КГ показателями познавательного компонента после первого (2,62 против 2,40 балла) и второго (2,67 против 2,47 балла) года эксперимента. В конце эксперимента это преимущество стало еще более значимым (2,84 против 2,50 балла).

Среди испытуемых ЭГ наблюдается тенденция обострения интереса к занятиям гиревым спортом: от 2,70 до 2,94 балла. Интерес испытуемых КГ к занятиям гиревым

спортом за время эксперимента практически не изменился: 2,66 балла в начале и 2,76 балла в конце эксперимента.

Обращает внимание тенденция снижения интереса к урокам физической культуры, наблюдаемая в ходе эксперимента среди испытуемых КГ: от 2,68 балла до 2,37 балла, в то время как этот показатель среди испытуемых ЭГ почти не изменился (2,73 балла в начале и 2,75 балла в конце эксперимента).

*Резюме.* Обобщая результаты исследования, можно заключить следующее: 1) занятия гиревым спортом для испытуемых обеих групп обладают высокой эмоциональной привлекательностью; 2) занятия гиревым спортом приводят к усилению мотивационного, волевого и познавательного компонентов интереса к данному виду спорта у испытуемых обеих групп; 3) физическое воспитание учащихся с углубленным изучением гиревого спорта на основе усвоения содержания экспериментальной учебной программы с учетом выделенных нами педагогических условий обеспечивает: а) более высокие темпы развития мотивационного, волевого и познавательного компонентов интереса к гиревому спорту в целом; б) сохранение высокого уровня развития интереса к урокам физической культуры; 4) при традиционных подходах к физичес-

кому воспитанию учащихся в 5–7-х классах наблюдается тенденция снижения интереса к урокам физической культуры, при сохранении высокого интереса к занятиям гиревым спортом во внеурочное время.

#### Литература

1. Гиревой спорт: программа для секций коллективов физической культуры и спортивных клубов // Ком. по физ. культуре и спорту при Совете Министров ФССР. – М.: б. и., 1985. – 33 с.

2. Кисапов, Н.Н. Педагогические условия формирования интереса школьников к физической культуре и спорту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Н.Н. Кисапов. – Йошкар-Ола, 2007. – 29 с.

3. Лях, В.И. Комплексная учебная программа физического воспитания учащихся I–XI классов / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Новая школа, 2004. – 76 с. ■

УДК 378.172

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ (ПРОГРАММЫ) УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**О.Г. Максимова, Р.В. Чевычалова**

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема формирования у студентов положительной мотивации к разработке и реализации индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития на занятиях по физической культуре.

**Ключевые слова:** формирование, мотивация, индивидуальная траектория, реализация, здоровье, физическое развитие, физическая культура.

### **Abstract**

The article considers the problem of developing a positive motivation for students to develop and implement an individual trajectory (program) of health and physical development in the course of physical education.

**Index terms:** building, motivation, individual trajectory, implementation, health, physical development, physical culture.

**В** условиях модернизации профессионального образования одной из важных проблем оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов является исследование вопросов, связанных с мотивацией учебно-познавательной деятельности студентов.

Актуальность данной проблемы очевидна, ибо исследования ученых и практика показали, что эффективность физического образования и воспитания студентов существенно повысится, если будет сформирована у них положительная мотивация к занятиям по физической культуре и самостоятельным занятиям физкультурой и спортом.

В психологической науке мотивы рассматриваются как некие внутренние силы, которые связаны с осознанными, осмысленными и прочувствованными потребностями личности и побуждают ее к определенной деятельности. Они появляются при возникновении нужды, недостатка в чем-либо и отражают начальный этап психической и физической активности. Мотивация – это побуждение к деятельности определенным мотивом, процесс выбора оснований для оп-

ределенной направленности действий. Она сопровождается определенными переживаниями, положительными или отрицательными эмоциями (радость, удовлетворение, облегчение, страх, страдание). Имеет место и определенное психофизиологическое напряжение, т.е. процессы сопровождаются состояниями возбуждения, взволнованности, прилива или упадка сил [11, с.103].

Мотивация – движущая сила человеческого поведения, она содержится во всех его основных структурных образованиях: направленности личности и характера, эмоциях, способностях, психических процессах и деятельности. Мотивация определяет содержательную избирательность процессов, динамику побуждения, интенсивность и длительность процесса [1, с.32].

Мы разделяем точку зрения Е.П. Ильина, считающего, что мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах. В отличие от мотивации, мотив – это то,

что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий [6, 111]. Р.С.Немов справедливо считает, что мотивы можно определить и как отношение обучающихся к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы – очень сложные образования, представляют собой динамичные системы, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. По его мнению, понимание мотивов-побуждений осложняется тем, что, во-первых, они всегда представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом, а во-вторых, мотивы не всегда осознаются педагогами и обучающимися [16, с.203].

По мнению ученых, одним из сильнейших мотивов человеческой деятельности является интерес. «Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени, потребностью», – пишет Н.Н.Платонов [17, с.26]. Кроме того, практика показала, что интерес студентов зависит не только от содержания учебной дисциплины, глубокого знания и мастерства преподавателя, но и от самого обучаемого: его потребностей, интересов, целей и т.д. Следовательно, обязательным условием формирования позитивного отношения к учебным занятиям по физической культуре должно быть согласование целей процесса обучения с мотивационно-ценностной основой физкультурно-спортивной деятельности самого студента. Здесь важен внутренний стимул, способный активизировать и актуализировать процесс физического развития, физической подготовленности каждого обучающегося.

Для решения этой задачи, на наш взгляд, следует исходить из следующего: каждый студент имеет свой жизненный опыт, поэтому при формировании у него положительной мотивации очень важно учитывать имеющийся у него опыт занятий физической культурой и спортом, создавать благоприятные условия для самостоятельного занятия студентов физическими упражнениями, различными видами спортивно-игровой деятельности и т.п., сделать его равноправным субъектом образовательного процесса, организуемого на учебных занятиях по дисциплине «Физическая культура».

В ходе решения этой задачи нам было важно определить основные направления работы преподавателей кафедры физического воспитания вуза по повышению у студентов уровня сформированности положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом, а также определить основные пути совершенствования этой работы.

Опираясь на концепцию Н.М. Баламутовой, Л.В.Шейко, И.П.Олейникова, мы выделили три блока мотивов, которые необходимо учитывать при организации работы по формированию положительной мотивации у студентов к занятиям физической культурой: мотивы укрепления здоровья, мотивы развития двигательных и волевых качеств, эмоциональные мотивы. К мотивам укрепления здоровья ученые относят следующие мотивы: стремление к укреплению и поддержанию здоровья, хорошее физическое самочувствие после занятий. В структуре мотивов развития двигательных и волевых качеств они различают такие мотивы, как развитие силы, развитие выносливости, развитие скорости. К эмоциональным мотивам относятся мотивы: удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после занятий [2].

В основу нашей работы для изучения состояния мотивации студентов вуза к занятиям физической культурой мы положили концепцию о внутренней и внешней мо-

тивации, разработанную В.П.Плотниковым, Т.С.Мироновым и М.М.Рыжак [18]. Как считают ученые, о внутреннем типе можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, не связанных с ней (мотивы престижа, стремление получить зачет и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации, распределяющейся на положительные и отрицательные [18, с.39].

Как показали исследования ученых [4, 7, 8, 9, 10, 15, 19] и наше собственное исследование, важным средством формирования у студентов положительной мотивации к укреплению здоровья и физическому развитию является применение индивидуально-дифференцированного подхода в физическом образовании и воспитании студентов. Так, например, Н.В. Ерохова считает, а мы разделяем ее точку зрения, что определение типологической принадлежности студента по целому комплексу показателей, характеризующих различные стороны индивидуальности организма, и выработка воздействия, адекватного его индивидуальным особенностям, текущему физическому состоянию, являются важными факторами реализации индивидуально-дифференцированного подхода к организации учебного процесса на занятиях по физической культуре.

«Мы рассматриваем индивидуально-дифференцированный подход в учебном процессе по дисциплине «Физическая культура» как эффективное средство формирования здоровья будущих специалистов, качественных трансформаций всех сторон личности студентов, перевод их из объектов в субъекты педагогического процесса», – утверждает ученый [5, с.12].

По ее мнению, реализация индивидуально-дифференцированного подхода в физическом образовании и воспитании студентов позволяет:

– привести нормативные требования по физической подготовленности в соот-

ветствие с реальными возможностями студентов;

– объективно определить уровень достаточности в физической подготовленности студентов и показать оптимальность ее функционального развития;

– повысить эффективность учебного процесса, который становится управляемым и гарантирует успешное освоение программы всеми занимающимися;

– формировать у студентов ценностное отношение к физической культуре и спорту [5, с.9].

Исследование ученых и наше собственное исследование показали, что для формирования у студентов положительной мотивации к физической культуре и спорту, их активной позиции в работе по укреплению здоровья и физическому развитию необходимо:

– сформировать у них осознанное понимание важной роли физической культуры в развитии личности будущего специалиста и ее подготовке к профессиональной деятельности;

– вооружить студентов научно-практическими основами физической культуры и здорового образа жизни;

– сформировать у них умения и навыки, обеспечивающие укрепление здоровья, развитие психофизических качеств, способностей и свойств личности;

– создать оптимальные условия для успешной реализации задач общей и профессионально-прикладной физической подготовки;

– сформировать опыт использования физкультурно-спортивной деятельности для укрепления здоровья и дальнейшего физического самосовершенствования и др.

Важными факторами их реализации являются: разработка содержания учебных занятий по физической культуре (с точки зрения его инновационности, вариативности, профессионально-прикладной и личностной ориентированности); приведение в соответствие величины нагрузки потен-

циальным возможностям каждого студента; широкое использование современных образовательных технологий на занятиях и диагностических методов изучения состояния здоровья каждого студента и уровня его физического развития; разработка индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития студента и ее реализация на занятиях по физической культуре и др.

Таким образом, результаты исследований ученых и наше собственное исследование показали, что субъективный, индивидуально-личностный смысл в занятиях студентов физической культурой и спортом выражен целями, мотивами и интересами самой личности обучающихся. При их отсутствии высокой эффективности от процесса обучения студентов на занятиях по физической культуре ожидать не приходится. Следовательно, успешность физического образования и воспитания будущих специалистов напрямую зависит от уровня сформированности у них положительной мотивации к этим занятиям. Качественное улучшение учебного процесса на занятиях по физической культуре возможно при его организации на основе индивидуально-дифференцированного подхода, предполагающего учет разных конституционных типов, мотивов, интересов и физической подготовленности студентов, а также переход обучающегося из объекта в субъект процесса разработки и реализации индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и дальнейшего физического развития каждого обучающегося на занятиях по физической культуре.

#### Литература

1. *Архангельский, Л.М.* Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Мысль, 1992. – 64 с.
2. *Баламутова Н.М.* Исследования мотивации и эффективности оздоровительной тренировки для женщин, занимающихся в физкультурно-оздоровительных группах по плаванию / Н.М. Баламутова, Л.В. Шейко, И.П. Олейников // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 1. – С. 79–85.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
4. *Ефимова, И.В.* Состояние здоровья и мотивация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов при различных факторах риска нейросоматических заболеваний / И.В. Ефимова // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 8. – С. 19–22.
5. *Ерохова, Н.В.* Формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к физической культуре при индивидуально-дифференцированном подходе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Ерохова. – М., 2011. – 24 с.
6. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
7. *Коджаспиров Ю.Г.* Исследование мотивации студентов нефизкультурных вузов, избравших своей специализацией спортивные единоборства / Ю.Г. Коджаспиров, В.И. Сытник, Е.Я. Крупник // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 1. – С. 41–44.
8. *Коник, Г.А.* Учебные занятия по видам спорта как средство формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов высших учебных заведений / Г.А. Коник, В.А. Темченко, Т.Е. Усова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2006. – № 4. – С. 107–114.
9. *Конкина, М.А.* Занятия физической культурой и спортом в структуре ценностных ориентаций среди студенческой молодежи / М.А. Конкина // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН; Российское общество социологов, 2008. – С. 1–3.
10. *Коноплева, Е.Н.* Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студентов нефизкультурных вузов посредством лекционных занятий по теории и методике физической культуры / Е.Н. Коноплева // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2008. – № 3. – С. 45–51.
11. *Крысько, В.Г.* Психология и педагогика: в схемах и комментариях / В.Г. Крысько. – М.: ЭКСМО, 2010. – 410 с.
12. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 139 с.

13. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 304 с.
14. *Леонтьев, Д.А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войкунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – 43 с.
15. *Лотоненко, А.В.* Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре: дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Лотоненко. – Воронеж, 1998. – 360 с.
16. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов // Общие основы психологии. – 5-е изд. – М.: Владос, 2008. – Кн. 1. – 687 с.
17. *Платонов, Н.Н.* Мотивации активного отношения студентов к дисциплине «Физическое воспитание» / Н.Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 7. – С. 25–28.
18. *Плотников, В.П.* Нервно-психическое состояние и мотивация спортивной деятельности студентов медицинского вуза / В.П. Плотников, Т.С. Миронова, М.М. Рыжак // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 5. – С. 39–40.
19. *Савчук, В.В.* Формирование мотивов к занятиям физической культурой у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Савчук. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 206 с. ■

УДК 378.172

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В.А. Бурцев, Г.Л. Драндров, Е.В. Бурцева**

### Аннотация

В статье раскрывается сущность и содержание готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности, рассматриваются ее структурные компоненты, критерии и уровни развития.

**Ключевые слова:** физкультурно-спортивная деятельность, готовность студентов к физкультурно-спортивной деятельности, компоненты, критерии и уровни развития.

### Abstract

The article considers the essence and content of the notion of students' «preparedness» to physical culture and sports, with a glance at its structural components, criteria and levels of development.

**Index terms:** physical culture and sports, students' preparedness to physical culture and sports, structural components, criteria and levels of development.

**Ц**елевое назначение готовности к физкультурно-спортивной деятельности, а следовательно, сущность и содержание, определяются ее местом и ролью в структуре более общей системы – системы физкультурно-спортивной деятельности, по отношению к которой она выступает как необходимый структурный компонент и интегральная характеристика субъекта деятельности. Поэтому первым шагом теоретического анализа исследуемой нами проблемы является раскрытие сущности и содержания физкультурно-спортивной де-

ятельности. Исходя из признания обусловленности готовности целью и содержанием физкультурно-спортивной деятельности (деятельностный подход), свойствами личности (личностный подход) и ее системной организации (системный подход), мы понимаем под готовностью к физкультурно-спортивной деятельности целостную, системно-организованную и личностно-обусловленную характеристику человека как субъекта деятельности, адекватную ее целям и содержанию и обеспечивающую ее практическую реализацию [5].

В качестве основного метода исследования готовности использовалось теоретическое моделирование, позволяющее исследовать отдельные качества и свойства готовности к физкультурно-спортивной деятельности как предмета познания, через познавательные действия с ее моделью. В соответствии с методологией системного подхода готовность к физкультурно-спортивной деятельности характеризуется в отношении: 1) целевой направленности; 2) содержания; 3) механизмов функционирования; 4) возникновения и развития.

Целью функционирования готовности к физкультурно-спортивной деятельности, как одной из характеристик личности, является деятельностное присвоение ценностей современной физической культуры. Качественное своеобразие цели обуславливает возможность и необходимость выделения готовности к физкультурно-спортивной деятельности как функциональной системы и исследования ее с позиции системного подхода. Педагогические системы относятся к классу социальных систем и определяются В. П. Беспалько [2] как совокупность средств, методов и процессов, необходимых для организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Содержание готовности. Анализ результатов приведенных выше исследований [2, 5] дает нам основание считать, что необходимыми компонентами готовности к физкультурно-спортивной деятельности являются: 1) личностное, потребностное отношение к данному виду деятельности (мотивационный компонент); 2) развитое самосознание, обуславливающее рефлексивное отношение к своей физкультурно-спортивной деятельности (рефлексивный компонент); 3) достаточный уровень развития физических качеств (физический компонент); 4) знание теоретических и методических основ физкультурно-спортивной деятельности (информационный компонент); 5) владение способами физ-

культурно-спортивной деятельности (операционный компонент).

Они отражают качественно различающиеся стороны процесса взаимодействия человека с миром физической культуры и спорта и в своей совокупности образуют функциональную систему готовности, определяющую возможности человека к успешному осуществлению физкультурно-спортивной деятельности. Следовательно, для функционирования готовности необходимо обеспечить достаточный уровень развития этих компонентов.

Внутреннее функционирование. Функционирование готовности к физкультурно-спортивной деятельности (далее ФСД) осуществляется через взаимодействие составляющих ее содержание структурных компонентов. Связи компонентов между собой образуют функциональную структуру готовности. От того, как осуществляются и развиваются эти связи, зависит качественное своеобразие проявления и развития системных качеств, присущих целостной готовности. Исследование структурных компонентов готовности к ФСД осуществлено на основе представлений о каждом из них, как относительно самостоятельной, целостной функциональной системе, обладающей своей специфической ролью в функционировании готовности, качественным своеобразием содержания, внутреннего функционирования, возникновения и развития.

*Мотивационный компонент.* Целью функционирования мотивационного компонента заключается в побуждении, направлении человека к ФСД.

В определении содержания мотивационного компонента готовности к самостоятельной ФСД взгляды исследователей различаются как по количеству мотивов, так и по особенностям их содержательного наполнения.

Г. Л. Драндров отмечает, что положения деятельностного подхода о непосредственной связи возникновения и развития мотивов с взаимодействием человека с внеш-

ним миром являются методологическим ориентиром для теоретического анализа их содержания [5]. Потребности и мотивы являются, с одной стороны, следствием взаимодействия человека с внешним миром, они рождаются в результате этого взаимодействия, с другой – они являются исходным моментом взаимодействия, побуждая и направляя активность человека, придавая ей личностный смысл [10]. Другим методологическим ориентиром, по мнению Г.Л. Драндрова, выступает личностный подход. Суть этого подхода состоит в том, что личность вступает во взаимодействие как многоуровневая, иерархически организованная система [5]. Б.Г. Ананьевым выделяются конкретные формы существования человека: индивид, субъект, личность, индивидуальность. Субъект, объект и активность, связывающие субъект с объектом, являются обязательными элементами во всех формах активности человека [1]. Предлагаемый Г.Л. Драндровым подход к выделению и рассмотрению мотивов в соответствии с уровнями системной организации человека и взаимосвязанными с этими уровнями формами активности, входящими в целостное содержание человеческой деятельности в качестве обязательных элементов, был использован нами для определения мотивов, которые являются необходимыми и достаточными для побуждения студентов к ФСД [5].

К ним относятся следующие группы мотивов: 1) стремление к двигательной активности в форме физических упражнений, соответствующих личностным особенностям человека (свойствам темперамента); 2) стремление к укреплению и сохранению физического здоровья; 3) принадлежности к группе; 4) внешнего самоутверждения (стремление иметь красивое тело, высокий уровень развития физических качеств и владения техникой физических упражнений для того, чтобы обладать высоким социальным статусом); 5) соревновательные мотивы; 6) личностного саморазвития: непосредственное стремление иметь

красивое тело, высокий уровень развития физических качеств и владение умениями и навыками физических упражнений; 7) личностной самореализации (стремление реализовать себя в сфере физической культуры и спорта).

Выделяя эти группы мотивов, необходимо подчеркнуть, что ФСД побуждается и направляется совокупным действием всех вышеприведенных мотивов, образующих целостную системно организованную структуру и определяющих физкультурно-спортивную направленность личности. Возникновение и развитие мотивационного компонента готовности к физкультурно-спортивной деятельности осуществляется по механизму сдвига «мотива на цель» [7] в соответствии с выделяемыми уровнями развития физкультурно-спортивной направленности [4]: 1) противоречивая, несложившаяся направленность, когда в мотивационной сфере личности отсутствуют сильные и глубокие мотивы физкультурно-спортивной деятельности. Занятия физическими упражнениями носят эпизодический характер и побуждаются больше внешними требованиями сложившейся ситуации, чем непосредственными внутренними мотивами; 2) физкультурно-оздоровительная направленность, когда доминирующими мотивами занятий физическими упражнениями выступают мотивы сохранения здоровья, физического развития и развития физических качеств; 3) полуспортивная направленность, когда доминирующая роль в структуре направленности переходит к соревновательным мотивам: стремлению к соперничеству как форме внешнего самоутверждения; 4) спортивная направленность, когда ведущими мотивами физкультурно-спортивной деятельности выступают мотивы личностного саморазвития и самореализации в сфере избранного вида спорта.

*Рефлексивный компонент.* Рефлексия определяется как форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление собствен-

ных действий и их законов, деятельность по самопознанию, раскрывающая специфику духовного мира человека. С учетом двух видов сознания (объективного и субъективного) выделяются интеллектуальная и личностная формы рефлексии [10]. Интеллектуальная (специфическая) рефлексия направлена на осмысление совершаемого субъектом движения в содержании проблемной ситуации и организацию действий, преобразующих элементы этого содержания. Личностная (неспецифическая) рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей деятельности в целом как способа осуществления своего целостного «Я». Она представлена преимущественно самооценками и мотивировками.

Цель функционирования данного компонента заключается в актуализации критического отношения человека к процессу и результатам выполняемой им ФСД и к своему «Я». Содержание данного компонента составляют интеллектуальная и личностная рефлексии, которые, в свою очередь, подразделяются на виды ретроспективной и перспективной рефлексии.

Внутреннее функционирование. Интеллектуальная рефлексия, проявляющаяся в направленности сознания на предметные основания выполняемой студентом ФСД, вооружает его знаниями о соответствии или несоответствии этих оснований содержанию и условиям конкретной ситуации. Эти знания являются причиной возникновения и функционирования рефлексивных процессов, связанных с осознанием и осмыслением себя как личности. В первом случае отношение человека к своему «Я» остается неизменным, во втором – приводит к пересмотру мотивировок и самооценок (связи возникновения). С другой стороны, рефлексивные процессы, осуществляемые на личностном уровне, побуждают человека в первом случае оставаться в рамках испытанных способов деятельности, во втором – искать новые знания и создавать на их основе новые

способы разрешения проблемных ситуаций (связи управления).

Развитие рефлексивного компонента связано с усилением перспективного характера рефлексивных процессов вначале со стремлением к оптимизации известных способов деятельности, затем – со стремлением разрешить проблемные ситуации. С учетом этого критерия выделяются три уровня развития рефлексивного компонента готовности.

Репродуктивный уровень – рефлексивные процессы носят ретроспективный характер. Функция интеллектуальной ретроспективной рефлексии ограничивается самонаблюдением за процессом и результатами деятельности для обеспечения их соответствия имеющимся образцам. Ретроспективная рефлексия на личностном уровне проявляется в отношении человека к личному опыту как достаточному для решения стоящих перед ним задач.

Уровень оптимизации – перспективная рефлексия осуществляется преимущественно на интеллектуальном уровне. Содержание и результат данного вида рефлексии ограничиваются оценкой своей деятельности (выполняемой по образцу) как не отвечающей конкретным условиям. На личностном уровне рефлексия по-прежнему носит ретроспективный характер.

Творческий уровень – интеллектуальная перспективная рефлексия проявляется в активной постановке проблем и поиске способов их решения. На личностном уровне появляются сомнения в соответствии своего нынешнего «Я» требованиям конкретной проблемной ситуации. Затем от оценки своего «Я» в контексте решаемой проблемной ситуации человек переходит к осмыслению характера своего «личностного осуществления» как целостного «Я» в рамках определенного отрезка своей жизни. Во всех выделенных нами уровнях в качестве обязательного элемента присутствуют рефлексивные процессы ретроспективного характера. Качественное различие между уровнями связано с возникновением

ем и развитием перспективной рефлексии сначала на интеллектуальном, а затем и на личностном уровне.

*Физический компонент.* Цель функционирования данного компонента готовности заключается в обеспечении высокого качества реализации двигательной функции при выполнении физических упражнений, составляющих содержание ФСД. Содержание компонента составляют физические качества, определяемые в литературе как отдельные качественные стороны двигательных возможностей человека [9]. Для ФСД основными, по мнению Ю.В. Верхошанского, являются четыре формы двигательных способностей: скоростные, силовые, координационные и выносливость [3].

*Информационный компонент.* В психологической литературе знания человека определяются как адекватное отражение объективной реальности в его сознании в форме ощущений, восприятий, представлений, понятий, гипотез, теорий, учений, которые сохраняются в памяти и направлены на регулирование и управление деятельностью [8]. С учетом этого цель функционирования информационного компонента заключается в обеспечении ФСД необходимой ориентировочной основой в виде системы знаний и представлений.

Содержание информационного компонента.

Е.П. Ильин выделяет три вида знаний о физкультурно-спортивной деятельности: теоретические – понятия, учения, теории об устройстве природы, человека, общества, отвечающие на вопрос «почему?», обосновывающие направленность и содержание воздействий физических упражнений; методические – понятия, учения и теории, отвечающие на вопрос о том «как овладеть знаниями о способах действия и самими способами, как воспитать и развить те или иные физические качества и свойства личности?»; практические – знания о том «как выполнить изучаемое действие?» [6]. Мы полагаем, что эти виды знаний составляют

в совокупности содержание информационного компонента готовности личности к ФСД.

Развитие информационного компонента осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: 1) содержательного наполнения новыми видами знаний (расширения объема знаний); 2) повышения их действенности (эффективности).

Репродуктивный уровень – студент воспроизводит усвоенные знания.

Уровень оптимизации – студент применяет усвоенные знания в качестве ориентировочной основы физкультурно-спортивной деятельности.

Творческий уровень – студент самостоятельно разрабатывает ориентировочную основу своей ФСД: формулирует личностно значимые цели, планирует способы их достижения, устанавливает критерии контроля и оценки ее эффективности, определяет возможные коррекции ее содержания.

*Операционный компонент.* Исходя из личностной и деятельностной природы умения, Г.Л. Драндров определяет умение как целостную структурную единицу готовности человека к успешному выполнению отдельного действия в изменяющихся условиях, обусловленную имеющимися у человека стремлением к достижению цели действия, осознанием и пониманием себя и собственного действия, способностями управлять действием, знаниями о предмете действия, цели, способах и условиях действия [5].

Успешность деятельности свидетельствует о степени готовности субъекта деятельности, а успешность отдельных действий и операций – об уровне владения действием, т.е. умении действовать. С учетом этого цель функционирования операционного компонента заключается в обеспечении высокого качественного уровня (успешности) физкультурно-спортивной деятельности.

Содержание операционного компонента. При раскрытии содержания операционного компонента готовности, необходимо

исходить из представлений о содержании ФСД. С учетом этого в учебной программе по физической культуре для студентов вузов выделяются методические и практические (двигательные) умения. В соответствии с этим подходом в ФСД можно выделить пять последовательных этапов: целеполагания (определение системы целей), планирования (определение способов деятельности), практического осуществления (реализация способов деятельности посредством выполнения физических упражнений с учетом конкретных условий), контроля (оценка текущих, промежуточных и окончательных результатов деятельности) и коррекции (оперативные, промежуточные и итоговые коррекции целей и способов деятельности).

Успешность осуществления этих этапов предполагает наличие у субъекта деятельности адекватных им пяти групп методических умений: целеполагания, планирования, практического осуществления, контроля и коррекции.

Развитие операционного компонента осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, происходит обогащение его содержания за счет овладения новыми двигательными и методическими умениями. С другой стороны, каждое из методических умений приобретает все более обобщенный характер, что повышает возможности их применения для решения более широкого круга задач в сфере физкультурно-спортивной деятельности.

Известно, что степень продуктивности умений существенно зависит от уровня их обобщенности [2, 8, 9]. И.Я. Лернер различает три последовательно возрастающих уровня обобщенности. Это умения выполнять действие на основе: 1) правил, точно указывающих порядок действий по операциям; 2) обобщенной схемы, которая указывает последовательность действий без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая; 3) знаний указывающих направление деятельности,

но не обозначающих способы деятельности, конкретные действия и операции [8]. В соответствии с критериями (объем и обобщенность методических умений) выделяются три уровня развития операционного компонента.

Репродуктивный уровень – студент владеет умениями механистически воспроизводить ФСД. Переход операционного компонента на уровень оптимизации предполагает овладение умениями вносить изменения в реализуемые способы ФСД на уровне отдельных действий и операций, согласуя их с субъективными (физическое здоровье, уровень физического развития, физической и спортивной подготовленности, функциональных возможностей организма) и объективными (наличие спортивной базы, обеспеченность спортивным инвентарем, свободное время и т.п.) условиями конкретной ситуации.

Творческий уровень развития операционного компонента предполагает вооруженность умениями самостоятельно осуществлять выбор и практическую реализацию способов ФСД с учетом своих интересов и способностей.

Таким образом, выделенные нами уровни готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности качественно различаются друг от друга мерой развития каждого из компонентов и характером их взаимодействия между собой. Функционирование готовности обеспечивается взаимодействием мотивационного, рефлексивного, физического, информационного и операционного компонентов. В мотивационной структуре личности начинают доминировать мотивы саморазвития и самореализации, развиваются физические качества, способность к перспективной рефлексии, расширяются и углубляются физкультурно-спортивные знания, совершенствуются способы деятельности. Развитие готовности осуществляется через обогащение содержания ее компонентов и изменение характера их взаимодействия между собой.

Необходимым внешним условием развития готовности студентов являются проблемные ситуации, возникающие в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Вначале противоречия между тем, что «дано человеку», и тем, что он «хочет присвоить» посредством физкультурно-спортивной деятельности, разрешаются путем оптимизации готовых способов деятельности, затем – на более высоком уровне развития, через самостоятельный творческий поиск и применение тех способов, которые наиболее пригодны для их разрешения. В результате теоретического анализа определены и раскрыты четыре уровня развития готовности студентов к ФСД: нулевой, репродуктивный, оптимизации и творческий. Уровни готовности студентов к ФСД 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. Качественные преобразования в содержании структурных компонентов обуславливают, в свою очередь, качественные изменения в характере их взаимодействия между собой в процессе осуществления ФСД, перевода ее на более высокий качественный уровень функционирования. Необходимым внешним условием развития готовности студентов являются проблем-

ные ситуации, возникающие в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

### Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. *Верхошанский, Ю.В.* Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 176 с.
4. *Джамгаров, Т.Т.* Психология физического воспитания и спорта / Т.Т. Джамгаров, А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.
5. *Драндров, Г.Л.* Формирование готовности студентов факультетов физической культуры к творческому обучению двигательным действиям: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Л. Драндров. – Омск, 2002. – 464 с.
6. *Ильин, Е.П.* Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
7. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. *Новиков, А.М.* Процесс и методы формирования трудовых умений: профпедагогика / А.М. Новиков. – М.: Высшая школа, 1986. – 288 с.
10. *Платонов, К.К.* Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с. ■

УДК 378.14

## ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПАССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**И.И. Лосев**

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема пассивности студентов-заочников в процессе профессиональной подготовки. Раскрывается роль системообразующих факторов в преодолении пассивности студентов. Представлены этапы коррекции пассивности и результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции пассивности студентов.

**Ключевые слова:** пассивность студента, системообразующие факторы, профессиональная подготовка, подходы к преодолению пассивности в процессе обучения.

### **Abstract**

The article is devoted to the issue of passive attitude of correspondence course students to their professional training. We look at a number of core factors for overcoming this attitude, and also at the stages of attitude correction for distance education students. The theoretical background is summed up in and proved by our experimental research into overcoming the passive attitude.

**Index terms:** students' passive attitude, core factors, vocational training, approaches to overcoming of passivity in the course of professional training.

**Л**ичность человека, решившего посвятить себя профессии, связанной с постоянной необходимостью служебного взаимодействия с другими людьми, заслуживает самого пристального изучения с использованием самых тонких методов анализа. Необходимость этого, на наш взгляд, бесспорна, но тем не менее возможно указать и ряд аспектов, которые не получили в достаточной мере внимания исследователей.

Системообразующие факторы обуславливают приспособительный эффект всей функциональной системы подготовки специалистов. Определение «системообразующие факторы» понимается как приспособительный эффект в соотношении «организм-среда», достигаемый при реализации системы. В качестве детерминанты поведения студентов в процессе их под-

готовки рассматривается не прошлое по отношению к поведению событие – стимул, а будущее – результат [2, с.130]. Необходимость применения системообразующих факторов в преодолении пассивности студентов обусловлена рядом причин. Одной из главных является необходимость применения, внедрения в педагогику личностно ориентированного подхода, позволяющего реализовать задачи образования и результаты исследований многих отраслей знаний. Следующей причиной является потребность в формировании мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности студентов, замены малоэффективных традиционных технологий передачи знаний и воспитания будущего специалиста.

Системообразующим фактором интегрированного подхода со стороны выс-

шего профессионального образования выступает переориентация целей профессиональной подготовки на цели профессионального образования, а со стороны вуза – организация демократической среды для получения образования, ориентированной на самореализацию личности студента. К этим факторам интегрированной среды образования можно отнести [2]:

- постановку цели саморазвития и обеспечения субъектной позиции студента на основе сочетания обучения с возможностями саморегуляции;
- установку на востребованность каждого и индивидуальный подход;
- дифференциацию предъявляемых требований с учетом «зоны ближайшего развития»;
- высокий уровень требований к результатам учебных умений на основе обеспечения госстандартов образования;
- личностные умения студентов-заочников.

В отечественной литературе механизм самореализации личности, становление ее сущностной целостности разрабатывается в рамках концепции социального действия, в которой представлена иерархия потребностей, мотиваций, интересов, установок и ценностных ориентаций.

Анализ особенностей самореализации личности в условиях социальной действительности дает нам возможность перейти к анализу самореализации личности в конкретных условиях высшего образования [1].

Творчество студентов проявляется в знаниях, умениях, в системе мотивационно-ценностных ориентаций и определяется степенью сложности решаемой проблемы, глубиной преобразования объекта, степенью талантливости и уровнем развитости творческого потенциала, но самое главное во всем этом – творческое отношение субъекта к объекту.

Соответственно под пассивностью студентов-заочников мы понимаем специфическую самореализацию свойств личности в различных видах учебной и профессио-

нальной деятельности, не направленную на приобретение знаний, умений и навыков, формирование интересов, потребностей, необходимых для профессиональной деятельности специалистов [3].

Согласно нашему пониманию проблемы, пассивность студентов-заочников следует рассматривать как процесс профессионального развития студентов в контексте жизненных ориентиров личности. В современных условиях крушения прежних и недостаточной определенности новых ценностных ориентиров, снижения нравственной культуры общества в целом особую актуальность для духовного возрождения России приобретает теоретическое обоснование и практическая реализация системы профессиональной подготовки на основе гуманистического видения мира.

Преодоление и профилактика пассивности в процессе профессиональной подготовки, по сути, выступает как попытка открыть студенту его собственную личность, его возможности, ограничения, показать методологию саморазвития, выявить факторы и условия, влияющие на его психологический опыт и профессиональную деятельность. Основная задача опытно-экспериментальной работы – это оказание помощи студенту-заочнику в достижении позитивного личностного существования, при условии продуктивности профессиональной самореализации. Под этим процессом нами понимается увеличение способности человека к принятию жизненного пути, обращение к себе самому в поисках личностных возможностей и потенций, что выступает как важнейшее условие преодоления пассивности в процессе профессиональной подготовки.

Наши исследования позволили понять, что преодоление пассивности студента практически не имеет ни теоретического осмысления, ни практико-ориентированных подходов.

Основой преодоления пассивности является самосознание собственного поведения и реагирования, это эксперимент над собой.

В процессе преодоления пассивности мы выделяем с точки зрения педагогических технологий следующие явления: пропедевтика – создание психологических предпосылок, предшествующих определенной стадии или этапу образования; обучение – систематический образовательный процесс; погружение в практику – служебная деятельность как анализ возможных аспектов приложения полученных знаний; восстановление процесса преодоления пассивности в случае возможного рецидива. Эта работа крайне важна в связи со сложностью и стойкостью данного явления и его неполностью изученных возможностей.

Исследовательская работа может рассматриваться как процесс восстановления потенциальных возможностей студента. Это процесс – динамичный, активный, принципиально незавершенный, непрерывный, изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся по мере возрастания масштаба и сложности проблем. Это основное состояние и условие психолого-педагогического процесса преодоления. Этот процесс происходит усилиями субъекта и объекта этой в высшей степени сложной деятельности. Преодоление пассивности – это, прежде всего, педагогическая деятельность, связанная с неповторимым самоопределением конкретного человека.

Знания студента ориентированы и структурированы вдоль последовательности разрешенных им в прошлом преобладающих ситуаций, организованы их структурой, последовательностью отраженных принципов, система которых разворачивает перед личностью после психологического опыта, выступающего условием самого существования личности.

Сущность преодоления состоит в следующих аспектах: осознание студентом своего личного знания или незнания; осознание разрывов в знаниях; необходимость новых знаний; необходимость в осознании своей собственной логики и схемы служебной

деятельности; формирование своей новой логики; выявление своей специфичности относительно других людей в процессе взаимодействия.

Под преодолением пассивности мы понимаем также и процесс достижения личностью определенной жизненной цели. Сама эта деятельность предполагает определенную мотивацию.

Достижение цели возможно при наличии следующих компонентов: интеллектуальная готовность человека (знания, умения); необходимое информационное обеспечение (оценка эффективности); соответствующее ресурсное обеспечение; мотивация; организационно-структурные решения (технология процесса достижения цели).

Процесс преодоления пассивности в целом охватывает инструментальную систему, совокупность процедур и систему деятельности; систему управления соответствующей деятельностью; совокупность социальных, педагогических и психологических последствий; окружение (социум); информационное поле, в которой эта деятельность осуществляется.

Основные идеи нашего подхода к преодолению профессиональной пассивности могут быть сформулированы следующим образом:

1. Анализ пассивности в аспекте преодоления не охватывает всю совокупность ее проявлений в учебной и профессиональной деятельности, а сфокусирован только на тех моментах деятельности и личности, которые характеризуются яркими негативными проявлениями.

2. Проявления пассивности в процессе профессиональной подготовки на старших курсах в вузе могут быть скорректированы путем обучения, тренинга, консультаций и анализа явления.

3. Целесообразно выделить этапность преодоления пассивности, учитывая сложность, многоуровневость, ситуативность, личностную и социальную значимость этого явления.

Одним из основополагающих подходов является вовлечение студента в процесс осознания проблем вузовского микросоциума и поиска путей их решения в условиях диалога.

Такой подход дает возможность найти решения, отвечающие специфике местных условий, а кроме того, у студента возникает чувство соучастия в активной творческой деятельности и восприятие результата как своего. Одновременно происходит обучение студента новым методам сбора, анализа информации и конструирования моделей деятельности, овладение методами взаимодействия с другими людьми.

Процесс преодоления включает в себя шесть этапов.

Первый этап. Накопление знаний об испытуемых. Его основная задача – информационно-аналитическая. Особенностью является накопления данных о проявлениях профессиональной пассивности, личностных способах ее преодоления, успехах и неудачах в этом деле.

Второй этап. Диагностика профессиональной пассивности студента. Выявление типа, определение специфически личностного и обобщенного качества деформации. Создание первичной модели процесса преодоления.

Третий этап. Прогностический. Для него характерно интенсивное формирование личностной модели процесса преодоления. Появление обоснованных суждений, представлений о возможных сценариях развития процесса преодоления, формирование комплексного методического подхода в педагогической деятельности.

Четвертый этап. Создание совместного процесса преодоления пассивности. Это этап сопровождения деятельности субъекта. Основное внимание обращено на стимулирование процесса преодоления.

Пятый этап. Изучение сбоев, коррекция ошибочных установок и снятие возникающих барьеров (предотвращение рецидива, его последствий).

Шестой этап. Диагностика формирующегося (обретенного) потенциала личности студента.

Критериями завершения процесса преодоления профессиональной пассивности могут являться изменения, происходящие через накопление минимальных, трудно распознаваемых сдвигов состояния: симптомы проявлений пассивности воспринимаются как нечто чуждое; студент понимает свои характерные защитные механизмы (собственную систему самозащиты); студент предлагает свои знания для помощи другим; студент предполагает использование полученного опыта как эксперт по проблеме.

*Исследование процесса преодоления профессиональной пассивности в условиях опытно-экспериментальной работы.*

Исходя из целей исследования и в соответствии с указанными выше положениями относительно педагогических подходов и оснований преодоления пассивности студентов-заочников в профессиональной подготовке, мы провели заключительный этап опытно-экспериментальной работы, направленный на подтверждение подходов по преодолению пассивности студентов-заочников. Исследование в данном случае базируется на общих закономерностях педагогического процесса перевоспитания человека.

В структурно-содержательном аспекте студент-заочник включает систему логических конструктов, объясняющих явления поведенческого плана: систему критериев, по которым происходит анализ отношений испытуемых и этапов процесса преодоления профессиональной пассивности; систему приемов, способов воспитательных воздействий, используемых в экспериментальной работе с испытуемыми; систему показателей, представляющих изменения, происходящие с испытуемыми в воспитательном процессе.

Педагогический подход к преодолению пассивности студентов-заочников в про-

цессуальном плане предстает в виде следующих этапов программы преодоления:

I этап – включение испытуемого в процесс преодоления профессиональной пассивности.

II этап – принятие личностной программы преодоления.

III этап – выделение зон, представляющих большую угрозу для успешности процесса преодоления (проблемные зоны).

IV этап – выработка согласования новых представлений с привычными стереотипами.

В исследовании приняли участие студенты-заочники филиалов МГСУ, ИГА факультетов экономики и управления, менеджмента. В общей сложности участие в исследовании приняли студенты 10 учебных групп, общей численностью 304 человека. В соответствии с замыслом исследования в процессе профессиональной подготовки данная работа была проведена в группах М-1, М-2 и М-3. Группы М-4 и М-5 не проходили занятий по данной тематике и в данном направлении и выступали в качестве контрольных групп.

Определенным «замером» начального состояния проблемы пассивности во всех указанных группах стала работа по выявлению уровней пассивности у студентов каждой группы. Данная работа проходила в процессе проведения тренинг-семинаров.

Критериями отнесения студентов к той или иной группе уровней пассивности являлись мнения их коллег по группе, а также мнение преподавателей, обучающихся данную группу. Третьим компонентом отнесения студентов к обладателям того или иного уровня пассивности стали показатели академической успеваемости. Соотнесение всех трех компонентов позволило получить результаты, представленные в табл. 1.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила установить:

1. В группах студентов, участвовавших в экспериментальной работе, произошли значительные изменения в распределении студентов по уровням пассивности в сторону увеличения студентов с первым (ситуативным) уровнем и уменьшением ценностно-детерминированного и позиционного.

До опытно-экспериментальной работы наиболее ярко выделялась группа М-4; в ней доминировали в основном студенты, имеющие ситуативный уровень пассивности, и меньше всего в этой группе было студентов с деформационным уровнем пассивности. Пассивность студентов этой группы с ситуационным уровнем проявлялась через поведенческие негативные характеристики субъектов, факты негативного социального поведения: прогулы, опоздания, пропуски занятий. Деформационный уровень про-

Таблица 1

Данные по распределению студентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, по уровням пассивности до и после эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровни пассивности							
		Ситуативный		Ценностно-детерминированный		Позиционный		Деформационный	
		До экс.	После экс.	До экс.	После экс.	До экс.	После экс.	До экс.	После экс.
М-1	26	9	14	8	4	6	5	3	3
М-2	35	12	18	12	8	7	6	4	3
М-3	28	11	17	10	5	5	4	2	2
М-4	40	17	20	12	10	7	6	4	4
М-5	32	11	14	9	7	8	7	4	4
<i>Итого</i>	<i>161</i>	<i>60</i>	<i>83</i>	<i>51</i>	<i>34</i>	<i>33</i>	<i>28</i>	<i>17</i>	<i>16</i>

являлся через сознательное нежелание собственной активности, противодействие проявлению творчества других людей; нежелание и противодействие переменам, новым формам сотрудничества, обучения; сознательный и целенаправленный срыв занятий, противодействие преподавателю.

2. Изменений у студентов, отнесенных к деформационному уровню пассивности, практически не наблюдается, что свидетельствует о сложных, жестко выстроенных системах социальных предпочтений и моделей поведения.

3. Увеличение студентов с ситуационным уровнем пассивности происходит в основном за счет сокращения студентов – носителей ценностно-детерминированного уровня пассивности.

Сравнение соотношения уровней пассивности до проведения опытно-экспериментальной работы позволило выявить преобладание ситуационного уровня пассивности студентов (34%), немного меньше студентов с ценностно-детерминированным уровнем (31%), с позиционным уровнем пассивности (23%) и меньше всего студентов с деформационным уровнем (12%).

Сравнение соотношения уровней пассивности после проведения опытно-экспериментальной работы позволило выявить значительное увеличение ситуационного уровня пассивности студентов (54%), в два раза уменьшился процент студентов с ценностно-детерминированным уровнем (15%), уменьшился процент студентов с позиционным уровнем пассивности (19%), процент студентов с деформационным уровнем остался неизменным (12%).

Социально-педагогические условия преодоления профессиональной пассивности рассматриваются как условия развития профессиональной деятельности специалиста. Одно из них связано с совершенствованием образовательных систем, ориентирующихся на общечеловеческие цели и ценности, создание условий для развития и реализации сущностных сил

каждого студента. Это предполагает создание гуманистически ориентированной социально-педагогической инфраструктуры образовательного учреждения. Эта инфраструктура рассмотрена нами как часть педагогической реальности, обуславливающего существования конкретного типа воспитания.

В процессе экспериментальной работы мы получили подтверждение тому, что гуманистически ориентированная педагогическая инфраструктура учебного заведения способствует созданию доброжелательной общественной атмосферы, гармонизации взаимодействий личности в социуме, следовательно, гуманизирует профессиональную деятельность будущего специалиста.

Углубление содержания профессиональной подготовки введением спецкурсов, представляющих целостную картину о содержании профессиональной деятельности, позволяет студенту-заочнику понять и оценить тот материал, с которым ему предстоит иметь дело.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать вывод о том, что углубленное изучение спецкурсов профессиональной подготовки, проведение занятий в форме диалога с выделением проблемных для специалистов зон, повышает гуманистическую направленность студентов в позитивную сторону, способствует развитию творческого компонента деятельности.

#### Литература

1. Менчинская, Н.А. Психологические проблемы активности личности в обучении / Н.А. Менчинская // Народное образование. – 1974. – № 3. – С. 124–127.
2. Мерлин, В.С. Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция / Психология индивидуальных различий / В.С. Мерлин / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 128–139.
3. Орлова, Л.В. Что такое интеллектуальная пассивность? / Л.В. Орлова // Начальная школа. – 1996. – № 7. – С. 26–29. ■

УДК 376.352

## АДАПТАЦИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Л.А. Кольванова, Т.М. Носова

### Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме – социальной адаптации будущих специалистов с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного общества.

**Ключевые слова:** адаптация, социальная адаптация, адаптациогенез, социальная фрустрированность, уровень социальной фрустрированности.

### Abstract

The article is devoted to the urgent issue of social adaptation of students with special health needs in the conditions of the modern society.

**Index terms:** adaptation, social adaptation, adaptation genetic, social frustration, the level of social frustration.

**Н**а современном этапе развития общества в профессиональном образовании приоритетным направлением его деятельности является компетентностный подход в обучении. Подготовку и востребованность специалистов на рынке труда определяет их адаптация в социальной среде, жизнедеятельности общества, основанных на выработке ценностных ориентаций, морально-правовой ответственности, безопасных моделей поведения, социальной активности и высокой мотивации достижения жизненного успеха.

Особую значимость профессиональное образование приобретает для людей с ограниченными возможностями здоровья, так как 10% населения мира (650 млн) являются инвалидами. В настоящее время в Российской Федерации 13 млн человек являются инвалидами, что составляет 8,8% населения страны. Сегодня в Самарской губернии проживает более 247 тыс. инвалидов, среди которых доля слепых и слабовидящих в регионе составляет более трех тысяч человек. Ежегодно инвалидность по зрению получают более 300 жителей Самарской области. Общая численность людей с дефицитом зрения за последние пять лет увеличилась почти на 50% [4].

Проблема инвалидности людей не ограничивается медицинским аспектом, а в большей степени является социальной проблемой неравных возможностей человека в обществе. Так, основными проблемами слепых и слабовидящих являются: нарушение их связи с внешним миром, ограниченная мобильность, бедность общения с людьми и природой, недоступность ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

В настоящее время в соответствии с основными направлениями деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 г., (распоряжение от 17 ноября 2008 г. № 1663-р), Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (распоряжение от 17 ноября 2008 г. № 1662-р), положениями Конвенции государственной программы «Доступная среда», утвержденной постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 на период до 2015 г., областной целевой программы «Обеспечение безбарьерной среды жизнедеятельности и социальной интеграции инвалидов в Самарской области» на 2011–2014 гг. (Постановление Правительства Самарской области от 27.10.2010 г. № 512)

предусмотрена реализация комплекса мероприятий, одним из составляющих которых является образование, позволяющее обеспечить беспрепятственный доступ к необходимым объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения [3].

Законодательством Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусмотрен принцип равноправия на его получение для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей.

Гарантии права инвалидов и маломобильных групп населения на получение образования закреплены в Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании», Федеральных законах от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ», от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ», от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» [3].

Одной из основных составляющих социализации людей с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение в дальнейшем их общественно полезной занятости, что обусловлено необходимостью получения ими конкурентоспособных профессий, где необходимым условием является создание в образовательном учреждении универсальной, без барьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную адаптацию инвалидов к условиям современного общества.

Адаптация (от позднелат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание) – совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и других особенностей биологического вида, обеспечивающая способность специфического

образа жизни в определенных условиях внешней среды, а также процесс выработки приспособлений организмов к условиям их существования. В применении к человеку термин обозначает приспособление организма к природным, производственным и социальным условиям среды [1]. Вместе с тем адаптация есть и определенный результат приспособительного процесса – адаптациогенеза, протекающего при взаимодействии живых систем с окружающей их средой [5].

По мнению Г.В.Абрамян, В.С.Аванесова, В.И.Нардюжева, М.Б.Челышковой, А.Г.Шмелева, по происхождению адаптации различают: преадаптивные, комбинаторные и постадаптивные. При преадаптивном пути появления адаптаций используются прежние особенности организма, возникшие в других условиях среды, при комбинативном пути создается реальная возможность для быстрой смены одних адаптаций другими, а при постадаптивном новые адаптации возникают посредством использования ранее существовавших структур в случае смены их функций.

Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм–среда» возникают значимые изменения, отмечают У.Кеннон, Ф.Меерсон, И.П. Павлов, Т.Пилат, Ф.И.Фурдуй, А.Л.Чижевский, и обеспечивается при этом формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций человека. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а следовательно, также постоянно осуществляется процесс адаптации [8].

Термин «адаптация» нашел отражение в понятиях различных наук как естественно-научного, так и социально-гуманитарного направлений. В физиологии данное понятие было изучено в работах Г.Альберта, К.Бернара [10], в биологии – Ж-Б.Ламарка, Ч.Дарвина, Г.Селье.

В психолого-педагогической литературе адаптация рассматривается как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной средой, что обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности (Г.М.Андреева, Л.Ш.Буева, Ю.Н.Давыдов, О.И.Зотова, П.С.Коряко, Д.В.Ольшанский, Е.В.Таранов и др.).

Ряд исследователей (Е.Д.Агеев, В.З.Денискина, В.П.Ермаков, А.И.Каплан, А.Г.Литвак, Г.А.Цукерман, Г.А.Якунин) считают, что социальная адаптация это особый вид реабилитационной деятельности, особенно для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Процессы адаптации инвалидов и их последующая интеграция в деятельность общества связаны с получением и усвоением ими социальных норм поведения, «врастанием их в социальный мир». В связи с чем С.А.Хрусталев различает три уровня адаптации людей с дефицитом зрения: к окружающему предметному миру, социально-психологическому окружению и самому себе как слепому человеку. Он полагает, что в сфере практической деятельности реабилитации инвалидов по зрению необходима система мероприятий, объединяющая сложившиеся направления работы, каждое из которых обеспечивает протекание адаптационных процессов определенного уровня. По его утверждению, элементарная реабилитация (обучение навыкам пространственной ориентировки, самообслуживания, чтения и письма по Брайлю, первичным трудовым навыкам), социально-трудовая реабилитация (профобучение, трудоустройство, повышение квалификации) и медицинская реабилитация (лечебно-профилактическая и оздоровительная работа) обеспечивают процесс адаптации слепого к предметному миру, а социально-психологическая реабилитация (включение незрячего в трудовой коллектив и совершенствование в нем социально-психологического климата, профориентация, психопрофилактика, нравственное и

эстетическое воспитание) – процесс адаптации в системе межличностных отношений и к самому себе в новом качестве [9].

Слепота в разной социальной среде психологически неодинакова, наступит время, когда аномальные люди, оставаясь слепыми, «...перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте... Социальное воспитание победит дефективность», – утверждал Л.С.Выготский [2].

Благоприятное воздействие на развитие адаптивных качеств у людей с ограниченными возможностями здоровья оказывает образовательный процесс, целенаправленный на развитие восприятия, ощущения, представления, формирование образа окружающей действительности и имеющий комплексный характер. Он стимулирует аналитико-синтетическую деятельность обучаемых, развивая мыслительные операции о картине мира. При этом картина мира, существующая в сознании личности инвалида, выступает посредником между ним и реальностью, включая пространственные, временные и смысловые составляющие. Она выражает специфику его бытия, взаимоотношений с миром и является важнейшим условием безопасного существования в социальной среде. По мнению Дж.О'Коннор, Д.Сеймор, «картина мира» – это синоним «карты реальности», которая строится из индивидуальных восприятий человека, его индивидуального опыта. Они считают, что существуют некие «двери восприятия» – органы чувств (глаза, нос, уши, рот, кожа), и в зависимости от того, как человек воспринимает действительность, он формирует свою «субъективную картину мира» и выстраивает свой жизненный путь. То или иное восприятие есть психический процесс познания объективного мира в виде целостного образа [7].

Все вышесказанное послужило основанием для исследования степени стрессоустойчивости и социальной адаптации в профессиональной подготовке людей с

ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Самарской области в Кинель-Черкасском медицинском колледже, осуществляющего профессиональную подготовку людей с ограниченными возможностями здоровья по специальности 060502 – «Медицинский массаж», квалификация «Медицинский (ая) брат (сестра) по массажу».

Анализ возрастного состава респондентов показал, что доминирующее положение занимали следующие возрастные категории: до 20 лет – 38,8%; 21–35 лет – 50,3%; более 40 лет – 10,9%. В ходе выявления причин потери зрения было установлено, что 75,5% обучаемых имеют врожденные повреждения зрения, а 24,5% – приобретенные в результате ДТП, болезни гриппа, опухоли головного мозга, беременности, производственных травм и др.

Исследование осуществлялось по методике Т.Holmes и R.Rahe, отражающей взаимосвязь между психическими и физическими болезнями и последующими за ними серьезными изменениями в жизни обучаемых. Респондентам предстояло выбрать из предлагаемого перечня ситуаций события и жизненные обстоятельства, происходившие с ними в последние два года и вызвавшие стресс. Оценка степени сопротивляемости стрессу, адаптация в социальной среде определялись в баллах по трем уровням: 150–199 баллов – высокий, 200–299 – пороговый, 300 – низкий (ранимость).

В ходе исследования состояние обучаемых рассматривалось как существенный компонент социальной адаптации маломобильных людей с ограниченными возможностями в обществе (табл. 1).

Показатель степени сопротивляемости стрессу по перечисленным данным вычислялся через индекс удовлетворенности по формуле:

$$I_{\text{м}} = \frac{(+1)a + 1(0,5)b + (-1)c}{N},$$

где  $a$  – число опрошенных с высокой CCC;

$b$  – с пороговой CCC;

$c$  – с низкой CCC;

$N$  – общее число участников опроса.

При определении итогового показателя степени сопротивляемости стрессу и уровня социальной адаптации значения распределились следующим образом: высокий показатель стрессоустойчивости наблюдался у студентов III курса и составлял (0,86), ниже у респондентов II курса – (0,84) и самый низкий у обучающихся I курса – (0,65). Исследование показало, что чем выше степень сопротивляемости стрессу (студенты II и III курсов), тем выше уровень социальной адаптации и тем более безопасна среда их жизнедеятельности. На I курсе обучения у слабовидящих низка сопротивляемость к стрессу, это объясняется тем, что обучаемые психологически не адаптированы к смене профессии, условиям проживания, множеству стрессогенных факторов (семейные конфликты, сложные

Таблица 1

**Результаты степени сопротивляемости стрессу (ССС) и социальной адаптации (СА) обучаемых с ограниченными возможностями здоровья**

Курс	Высокий (до 200)		Пороговый (200-299)		Низкий (300 и более)		И <sub>у</sub>
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	
I	53	44	62	52	5	4	0,65
II	90	90	3	3	7	7	0,84
III	102	93	–	–	8	7	0,86
<i>Итого в выборке</i>	<i>245</i>	<i>74,2</i>	<i>65</i>	<i>19,7</i>	<i>20</i>	<i>6,1</i>	

отношения с окружающими и т.д.). Кроме того, в ходе исследования была отмечена взаимосвязь между сопротивляемостью стрессу, социальной адаптацией и степенью удовлетворенности респондентов. Соответственно, чем выше степень сопротивляемости стрессу и социальная адаптация у опрашиваемых, тем выше степень удовлетворенности от осуществляемой ими деятельности, и чем выше индекс удовлетворенности, тем выше сопротивляемость стрессу и адаптация студентов.

Одной из целей нашего исследования явилось выявление уровня социальной фрустрированности инвалидов по зрению, диагностика которой осуществлялась по методу Л.И.Вассермана (модификация В.В.Бойко), составляющему основу их отношений к неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Социальная фрустрированность характеризуется психическим напряжением, обусловленным неудовлетворенностью достижениями, и положением личности в социуме, передающим эмоциональное отношение человека к ним на данный момент жизни [6]. В ходе исследования респондентам предлагалось в ходе ранжирования ответить на 20 вопросов, каждому из которых присваивалось определенное количество баллов.

Степень выраженности уровня социальной фрустрированности, согласно методике Л.И.Вассермана, оценивалась суммой баллов, совпадающей с ключом (диапазон

от 0 до 4 баллов). Чем больше балл, тем выше уровень социальной фрустрированности: 3,5–4 балла – очень высокий; 3,0–3,4 – повышенный, 2,5–2,9 – умеренный, 2,0–2,4 – неопределенный, 1,5–1,9 – пониженный, 0,5–1,4 – очень низкий и 0–0,5 – отсутствие. Анализ анкетирования показал следующие результаты (рис. 1).

В результате исследования было выявлено, что в ходе профессиональной подготовки у обучаемых с ограниченными возможностями здоровья меняются показатели уровня социальной фрустрированности и соответственно их способность к социальной адаптации в профессиональной среде, которая выступает одной из основ формирования безопасного поведения инвалидов в обществе и окружающем мире. Наиболее высокие показатели наличия социальной фрустрированности (до и после эксперимента) отмечены в контрольной группе людей с ограниченными возможностями здоровья: у первокурсников – повышенный (3,2) и неопределенный (2,3); у второкурсников – умеренный (2,9) и пониженный (1,8) уровень фрустрированности. На завершающем этапе обучения в медицинском колледже обучаемые имеют самый низкий показатель психического напряжения 1,2 и 0,3 баллов, что свидетельствует об их удовлетворенности достижениями в области профессиональной подготовки. Однако наиболее низкая социальная фрустрированность отмечена в экспериментальной группе испытуемых

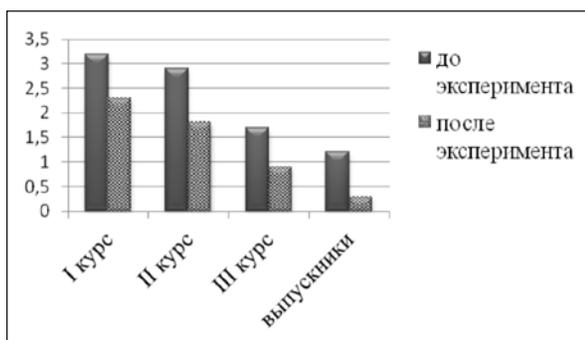


Рис. 1. Показатели уровня социальной фрустрированности специалистов с дефицитом зрения

выпускников медицинского колледжа – 1,2 и 0,3 балла, что говорит об их удовлетворенности своим положением в социальной среде и позитивном эмоциональном отношении к ней.

Кроме того, в ходе исследования низкий уровень фрустрированности был отмечен у людей с дефицитом зрения в возрастной категории старше 40 лет, что свидетельствует об их удовлетворенности занимаемым положением в обществе, психико-эмоциональном равновесии и адаптивном поведении.

Таким образом, отсутствие фрустрированности у людей с ограниченными возможностями здоровья является показателем их отношения к себе и окружающему миру, где стрессоустойчивость и социальная адаптация выступают в роли потенциальной возможности осуществления ими успешной профессиональной деятельности, способствующей активной интеграции в социальную среду.

#### Литература

1. *Алексеев, С.В.* Окружающая среда: школьный энциклопедический словарь / С.В. Алексеев, Н.В. Груздева, Э.В. Гущина. – СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2007. – 412 с.

2. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 5. – С. 72.

3. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zhit-vmeste.ru/>

4. Комплексная целевая программа медико-социальной и профессиональной реабилитации инвалидов Самарской области и обеспечения им доступной среды жизнедеятельности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.socio.samtel.ru/web8/zak14%202004s1.htm>

5. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.termе.ru>

6. *Райгородский, Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2009. – 672 с.

7. Словарь для начинающего психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2006.

8. *Фурдуй, Ф.И.* Физиологические механизмы стресса и адаптации при остром действии стресс-факторов / Ф.И. Фурдуй. – Кишинев, Штиинца, 1986. – 240 с.

9. *Хрусталева, С.А.* Методика и практика социально-психологической реабилитации незрячих / С.А. Хрусталева, С.А. Гильд, Л.И. Боброва. – М., 1986.

10. *Erikson, E.H.* Identity, Youth and Crisis / E.H. Erikson. – N.Y., 1968. ■

УДК 316.624

## СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ О ФАКТОРАХ РИСКА И ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т.И. Палачева, А.Г. Жиляев

### Аннотация

В статье авторы приводят результаты установочного исследования, которое позволило выявить и оценить данные о распространенности алкоголизации среди подростков. Представлены особенности личностно ориентированного подхода в системе первичной профилактики алкоголизма среди подростков.

**Ключевые слова:** алкоголизация, факторы риска алкоголизации, подростковый возраст, личностно ориентированный подход, профилактическая программа.

### Abstract

This article represents the outcomes of a piece of research made among adolescent children, their parents and teachers which has allowed us to identify and assess data on the prevalence of alcohol abuse among teenagers. The student-centered approach to primary prevention of such abuse, based on the principles of interactive dialogue and personal needs orientation, as determined by the particular stage of personality formation, have provided for the abstinence approach among adolescents.

**Index terms:** alcohol abuse, factors of risk of the alcohol abuse, adolescence, personality orientation approach, primary prevention of alcohol abuse, prevention program.

**Д**анные официальной статистики и социологические исследования последних лет свидетельствуют о росте в целом по России злоупотреблением алкоголем в подростковой среде. По данным Центра социологических исследований, в 2010 г. в возрастной группе 11–24 года алкогольные напитки, включая пиво, употребляли 50,5% несовершеннолетних и молодежи (13,7 млн человек).

Отмеченная ситуация обострила интерес исследователей к причинам подросткового алкоголизма. Анализ-обзор точек зрения психологов и психиатров как отечественных, так и зарубежных на причины алкоголизации подростков показал, что на формирование алкогольной зависимости у подростков влияют социальные и психологические факторы.

А.Е.Личко и В.С.Битенский считают подростковый возраст фактором, способствующим развитию алкоголизма и токсикомании [6]. Согласно В.Д.Менделевичу, девиантное поведение проявляется в несбалансированности психических процес-

сов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации и уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [8, с.14].

Наиболее значимые социальные факторы, способствующие алкоголизации подростков, включают ухудшение социально-экономической ситуации в стране, ценностный плюрализм, рост объемов алкоголя на рынке и его доступность, моду на употребление пива, традиции общества, связанные с потреблением алкоголя, влияние СМИ [5, 9].

А.Е.Личко и В.С. Битенский делают акцент на взаимосвязи риска алкоголизации с особенностями развития личности [6], Д.Д.Исаев, И.И.Журавлев, В.В. Дементьев и С.Д.Озерецкий – с ее направленностью [3], Н.А.Сирота и В.М.Ялтонский – со свойственными человеку стратегиями поведения [10]. Все исследователи сходятся в том, что в приобщении к алкоголю решающее значение имеет совокупность биологических, социальных и психологических условий жизни.

В настоящее время имеют место различные точки зрения на вопросы, касающиеся связи личностных особенностей подростка и вероятностей его приобщения к алкоголю.

Э.Е.Бехтель выделяет индивидуально-психологические черты, которые могут стать предикторами алкогольной зависимости: незрелость эмоционально-волевой сферы, трудности регуляции собственного поведения, трудности прогнозирования последствий собственных действий [1].

Фернандель Фуке к числу наиболее частых проявлений расстройств личности «проалкоголика» в подростковом возрасте относит эмоциональную незрелость, неспособность принимать на себя ответственность взрослого, неумение преодолевать трудности и налаживать приемлемые социальные связи [2].

В.Н.Косырев и Т.И.Попова к индивидуально-психологическим предпосылкам формирования алкоголизации подростков относят: неспособность подростка к продуктивному выходу из ситуации затрудненности; неразвитость и неэффективность копинг-ресурсов и способов психологической защиты личности, превращающих личностную предрасположенность в психологическую готовность к злоупотреблению алкоголем; наличие психотравмирующей ситуации, актуализирующей проявление указанной психологической готовности [4].

Как отмечает Ю.Н.Максимова, предрасположенность к аддиктивному поведению в подростковом возрасте – это личностное новообразование, которое включает преобладание избегающей мотивации; несформированность функций прогноза; неразвитость самосознания; низкий уровень самоуважения; самозащитный тип реакции на фрустрацию; противоречивость самооценки и уровня притязаний; тенденция ухода от реальности в стрессовой ситуации [7].

Ранняя алкоголизация рядом авторов рассматривается как нарушение поведения, требующее, скорее, психолого-педагогической, а не медицинской коррекции [6].

Как видно, в отношении алкоголизации подростков многие вопросы остаются недостаточно изученными. Так, мало исследованы психологические характеристики подростков, влияющие на формирование установок на употребление алкоголя. Отсутствует психологическая диагностика, позволяющая выявить наличие и особенности алкогольной инициации личности, что обеспечивало бы формирование личностно ориентированных подходов к коррекции установок подростков на употребление психоактивных веществ.

В связи с этим в нашем исследовании были поставлены задачи:

- проанализировать представления самих подростков, их родителей и учителей о причинах, способных влиять на процесс формирования их отношения к алкоголизации в этом возрасте;

- определить основные психологические факторы, повышающие вероятность возникновения у подростка интереса к теме алкоголизации;

- определить защитные факторы, способные уберечь подростка от употребления табака, алкоголя, наркотиков.

В исследуемой группе изучались представления подростков 11–13 лет (1016 человек), определяемые возрастными и личностными аспектами, влияющими на формирование их отношения к наркотизации. При этом также учитывался гендерный аспект проблемы; исследованием было охвачено 586 мальчиков и 430 девочек подросткового возраста, проживающих в городе Казани и муниципальных районах Республики Татарстан. К задачам исследования были привлечены 200 (86 матерей, 114 отцов) родителей обследованных подростков, а также педагоги средней школы, преподающие школьные дисциплины (42 предметника), классные руководители (28 человек), работающие с подростками.

Для выявления психологических характеристик, влияющих на формирование риска алкоголизации в подростковом возрасте, было сформировано полуструктури-

рованное интервью, позволяющее изучить представления подростков и основных вовлеченных в проблему групп родителей и учителей об алкоголизме.

В полуструктурированном интервью прицельно исследовались следующие параметры:

1) основные проблемы, осложняющие развитие личности подростка;

2) факторы, способствующие появлению проблем, осложняющих развитие личности;

3) факторы, которые наиболее эффективно могут помочь подростку избежать наиболее серьезных проблем в процессе формирования его личности;

4) люди, окружающие подростка, которые могут сильно повлиять на него, уберегая от развития проблем или способствуя их возникновению.

Осуществлялся интерактивный режим анализа психологических приоритетов в структуре факторов риска алкоголизации.

При анализе результатов полуструктурированного интервью были выявлены следующие особенности. Сами подростки указали алкоголизацию в числе проблем, характерных для их возраста, лишь в (18,3±3,1)% случаев у мальчиков и в (9,2±4,2)% случаев у девочек. В то же время, по мнению родителей, опасность алкоголизации была отмечена в числе приоритетных проблем родителями обследованных подростков, включая употребление пива, слабоалкогольных коктейлей. В этих случаях алкоголизация была включена в число пяти основных проблем (63,4±5,1)% родителей мальчиков и (45,2±4,6)% родителей девочек.

Близкие показатели «алкогольной настороженности» были выявлены среди преподавателей школ, работающих с подростками. Характерно, что в отношении мальчиков и девочек распространенность представлений об опасности алкоголя для подростков была высказана педагогами в (48,2±5,2)% в отношении мальчиков и в (36,7±4,1)% относительно девочек. Подобная диссоциация, с одной стороны,

свидетельствует об отсутствии единой концепции в отношении к алкоголизации у подростков, с другой – у родителей и учителей, что требует проведения уточняющих исследований.

При анализе факторов, способствующих и препятствующих алкоголизации, при многообразности высказанных мнений отчетливо был отранжирован ряд приоритетных положений. Так, в системе представлений всех групп в интервью наиболее часто алкоголизация связывалась с фактором неумения строить взаимоотношения в среде сверстников. Мальчики признались в этом в (73,1±6,3)% случаев, девочки – в (64,1±5,8)% случаев, родители – в (64,3±5,4)% случаев, учителя – в (45,3±4,2)% случаев.

Вторую по распространенности группу составили высказывания, отражающие несформированность целей и ценностей жизни и маршрутов их достижения. Соответственно у обследованных мальчиков эти показатели составили (21,3±5,5)%, у девочек – (14,2±3,1)%, у родителей – (55,3±4,1)%, у учителей – (53,5±4,3)%.

Также существенную значимость имели факторы информационно-дидактического и воспитательного ряда. Недостаток знаний о рисках алкоголизации отметили (11,3±4,6)% мальчиков, (10,2±2,3)% девочек, (43,2±4,6)% родителей, (61,5±3,3)% учителей. Весьма неожиданным оказалось мнение подростков о необходимости осуществления контроля со стороны родителей в их отношении к алкоголю, в этом признались (23,6±5,1)% опрошенных мальчиков и (18,5±4,4)% девочек.

Сопряженные с недостатком осведомленности об опасности алкоголизации различных контингентов опрошенных претензии к стилю воспитания распределились следующим образом. Родители в (11,2±3,6)% случаев отмечали недостаточность семейного воспитания, в (33,6±4,2)% – школьного обучения. Учителя считали в (7,5±2,3)% случаев недостаточность воспитательного потенциала школьного образования, в (45,6±4,1)% – семейного. Подрост-

ки говорили об особенностях школьного воспитательного процесса в контексте профилактики алкоголизации лишь в  $(6,5 \pm 4,3)\%$  случаев, об особенностях семейного климата и воспитания – в  $(58,6 \pm 5,1)\%$  случаев. Причем  $(23,2 \pm 3,6)\%$  подростков отмечали как негативный фактор гиперопеки, а  $(28,4 \pm 4,3)\%$ , говоря о факторах, возможно удерживающих подростка от алкоголизации, отмечали недостаток родительского контроля и внимания.

На основании качественных данных была разработана система мероприятий лично ориентированной профилактики, которая форматирована под реальные условия среднего образования и проводилась в рамках классной работы.

Основным отличием тренинга служил интерактивный режим блока формирования коммуникативного потенциала личности и системы жизненных целей и ценностей с разбором ситуаций алкоголизации как одной из подлежащих решению сложных проблем психологической жизни подростка.

Данная модель тренинга рассчитана на 10 занятий, каждое занятие которого, являясь единицей тренинга в целом, – самоценно, создает условия для личностного роста и снижает риск инициации алкоголизма.

В группе сравнения проводился профилактический комплекс занятий антиалкогольной направленности в виде лекций и тематических сочинений на противоалкогольную тему.

В настоящей работе мы исходим из положения, что первичная профилактика зависимости от алкоголя и других психоактивных веществ представляет собой стратегии, направленные на снижение факторов риска заболевания алкоголизмом. В связи с этим целью первичной профилактики является предупредить алкогольную инициацию личности. Всем актам предшествует принятие решения, вызывающее изменение в личности, которое описывается явлением инициации. Принятие решения представляет собой многоуровневый про-

цесс, в котором формирование психологической инициации алкоголизма происходит поэтапно.

На первой ступени происходит формирование допускающей инициации в виде принятия личностью решения о допустимости приема алкоголя в каких-либо жизненных ситуациях. Формируется собственная система разрешающих критериев употребления алкоголя как показателя критерия взрослости, фактора адаптивности в среде, средством привлечения внимания к себе.

Все это предопределяет второе решение в структуре алкогольной инициации – разрешающей. По нашему мнению, это решение определяет регламентацию ситуаций, сопряженных в представлениях молодого человека с употреблением алкоголя. Формирование представлений об этом круге ситуаций, в которых алкоголизация атрибутирована, формируется исходя из личного (малого) опыта, с учетом социально-психологических стандартов, существующих в обществе.

Эпизодическое употребление алкоголя в сознании молодого человека быстро трансформируется в регламентирующую инициацию, при которой употребление алкоголя ассоциируется с интрапсихическими конструктами, сложными эмоциональными когнитивными образами, расслаблением, отдыхом, переживаниями горя или радости. В этом случае имеет место регламентация личностью молодого человека круга ситуаций, в которых алкоголизация была бы, по его мнению, оправданной и целесообразной, «обеспечивающей достижение какой-либо психологически значимой цели». Таким образом, этот процесс отвечает известным закономерностям об усвоении и переработке информации. Согласно Л.С.Выготскому, наблюдается процесс интеоризации информации, присвоение ее личностью.

Выявленные закономерности механизма психологической инициации алкоголизма раскрывают особенности развития

представления отношений личности ребенка об алкоголизации, позволяют определить повышенный уровень риска формирования установок на алкоголизацию и разработать систему направленных личностно ориентированных мероприятий для снижения риска алкоголизации подростков, адаптированную к условию школьного обучения.

В рамках предлагаемого нами подхода основным отличием тренинга служил модульный подход к организации занятий, включающий в себя информационно-дидактические элементы в сочетании с тренинговым развитием навыков позитивной коммуникации и системой жизненных целей и ценностей с разбором ситуаций алкоголизации как одной из подлежащих решению сложных проблем психологической жизни подростка. Также одним из элементов психологической профилактической работы было формирование осознанного отношения к различным формам принятия личностного решения подростка относительно допустимости, возможности и желаемости алкоголизации в связи как с жизненными ситуациями, так и с интрапсихическими эмоциональными состояниями подростков.

Характерной чертой тренинга была личностная направленность мероприятий, что проявлялось в том, что алкоголизация рассматривалась в кругу сопряженных феноменов психологической жизни подростка: его внутренней жизни, типичных ситуаций сложностей с межличностным взаимодействием, неопределенности жизненных целей и средств их достижения, наличия негативного социального опыта (алкоголизация в семье, социальные ритуалы алкогольного потребления, отражаемость средствами массовых информационных средств).

Через два месяца после курса профилактических занятий в исследуемой группе при анализе полуструктурированного интервью у подростков возросла роль интрапсихических механизмов резистентности: собственное решение как фактор

противодействия риску алкоголизации было отмечено у (48,3±3,1)% мальчиков и у (55,2±2,3)% девочек. Другим моментом, отражающим динамику, стало повышение значимости фактора стремления к успеху в жизни, который присутствовал в приоритетных выборах у мальчиков в (25,7±2,1)%, у девочек в (28,6 ±3,2)% случаев ( $p < 0,05$ ).

На профилактических занятиях личностно-ориентированной профилактики в группе исследования дети давали спонтанно обратную связь, значительно снизились, в среднем на (48,4±3,1)%, многие негативные подростковые реакции: демонстративное поведение, негативизм, категоричность, бесцеремонность, нежелание воспринимать мнение другого человека, грубость.

В то же время в контрольной группе уровень профилактически ориентированного интереса был существенно ниже; по результатам одного занятия в среднем задавали 2–3 ориентированных вопроса, отражающих формирование профилактической мотивации.

В исследуемой группе задавалось в среднем 12–15 вопросов, возникших у подростков после занятий, хотя в процессе занятия все темы затрагивались. Защитные механизмы бравяды, хвастовства, психологической агрессии, отмеченные в начале проведения профилактического курса, не наблюдались по его завершении.

Таким образом, показатель эмоциональной вовлеченности и интенсивной обратной связи отражали заинтересованность подростков в формировании приоритетных пунктов программы предлагаемой коррекции.

В заключение статьи можно сформулировать следующие выводы.

1. Изучение структуры представлений школьников, их родителей и учителей о факторах риска алкоголизации в подростковом возрасте позволило выявить диссоциацию показателей «алкогольной настроженности» среди исследуемых групп, что, с одной стороны, свидетельствует об

отсутствии единой концепции в отношении к алкоголизации у подростков, с другой – у родителей и учителей, что требует проведения уточняющих исследований.

2. Исследование психологических характеристик личности подростка позволяет сформировать систему личностной резистентности к алкоголизации подростков в период школьного обучения.

3. Повышение эффективности личностно-ориентированной системы первичной профилактики алкоголизации подростков включает в число приоритетных акцентов три направления: формирование навыков позитивной коммуникации в среде сверстников, помощь в определении ценностей, целей жизни и индивидуально-личностных маршрутов их достижений, а также оптимизацию информационной модели алкоголизации и воспитательных функций в семье.

4. Построение системы первичной профилактики алкоголизации на принципах интерактивного диалога и личностной ориентированности с учетом потребностей, детерминированных этапом формирования личности подростка, позволяет сформировать установку подростков на воздержание от алкоголизации.

5. Включение комплексной личностно ориентированной системы первичной профилактики алкоголизации подростков в структуру школьного образования позволяет существенно снизить риск алкоголизации в подростковой популяции.

## Литература

1. Бехтель, Э.Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем / Э.Е. Бехтель. – М.: Медицина, 1986.
2. Завьялов, В.Ю. Психологические аспекты формирования алкоголизации / В.Ю. Завьялов. – Новгород, 1988.
3. Исаев, Д.Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения / Д.Д. Исаев, И.И. Журавлев, В.В. Дементьев, С.Д. Озерецкий. – СПб.: Речь, 1997.
4. Косырев, В.Н. Индивидуально-психологические предпосылки алкоголизации подростков / В.Н. Косырев, Т.М. Попова // Вестник ТГУ. – 2005. – № 3. – С. 110–116.
5. Лисовский, В.Д. Наркотизм как социальная проблема / В.Д. Лисовский, Э.А. Колесников. – СПб., 2001.
6. Личко, А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – М., 1991.
7. Максимова, Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних / Н.Ю. Максимова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
8. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология: учеб. пособие/ В.Д. Менделевич. – 6-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
9. Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Л.С. Шпилени. – СПб., 2003. – 480 с.
10. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: Изд-во «Академия», 2008. – 176 с. – (Сер. Высшее профессиональное образование). ■

УДК 392

## МЕНТАЛИТЕТ ЮЖНОУРАЛЬЦА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**В.А. Нагорная****Аннотация**

В статье поднимаются вопросы о соотношении сознания и менталитета. Даются основополагающие компоненты, вписывающиеся в глобальную картину менталитета человека вообще и менталитета южноуральца в частности. Перечисляются факторы, оказывающие влияние на формирование менталитета и его структуры. Выделяется общее и особенное в менталитете южноуральца.

**Ключевые слова:** менталитет, рефлексия, невербализованные установки, субэтнос, семантическая изобретательность.

**Abstract**

The article is devoted to the issues of correlations between consciousness and mentality. We list a number of basic components fitting into the global picture of human mentality in general and the South Urals' mentality in particular. Also listed are the factors that influence the formation of mentality, as well as its structure, on the basis of which we can separate the typical from the particular in mentality of residents of the South Urals.

**Index terms:** mentality, reflexion, non-verbal attitudes, sub-ethnos, semantic creativity.

**П**роцессы регионализации и формирования «регионов» различного уровня и качества являются одними из ведущих на рубеже третьего тысячелетия.

Идеология регионального развития переводит в иную плоскость целый комплекс исторических тенденций и процессов мирового развития. Задачи анализа региональных систем и формирования регионов становятся ключевыми задачами государственной политики.

Распад тоталитарной системы обнаружил остроту региональных проблем в России, в том числе и проблем региональных культур: чрезвычайно медленно и узко изучалась культура многих народов страны, в частности русского народа.

В 1980–1990-е годы была сформирована новая линия отношений к этой проблеме, направленная на сохранение, возрождение и развитие региональных культур. Перед наукой вновь была поставлена задача – реконструировать историю формирования культуры регионов.

Региональная культура любого ранга уникальна. Своеобразие региональных культурных традиций складывается из гео-

графических, экономических и социальных особенностей территории. В региональной культуре отражается социально-исторический опыт живущих на данной территории людей, представителей разных социальных групп, национальностей и вероисповеданий. На протяжении многих веков на региональном уровне идет процесс взаимовлияния, взаимообогащения, но не слияния разнообразных субкультур (Тихонова).

На современном этапе развития культурной регионологии становятся актуальными темы, которые еще недостаточно разработаны в этой отрасли знаний:

– вклад личности – члена регионального сообщества в развитие культуры территории и особенности менталитета в конкретных регионах как социально-психологический феномен (С.Б.Бахмутов, Ю.Л.Бессмертный, В.А.Блонин, Н.И.Воронина, И.А.Зеткина, Н.М.Инюшкин, В.А.Юрченков, Н.С.Южалина, А.И.Лазарев и др.);

– культура народов России, малочисленных по отношению к другим национальностям в нашей стране и в конкретном регионе в частности (Н.М.Мухамеджанова, Т.М.Смирнова, В.А.Ягафарова и др.);

– религиозная ситуация региона (Е.Н.Мокшина, А.Г.Нестеров и др.);

– интеллектуальный потенциал конкретной территории (Ю.В.Волков, Ю.П.Лежнина, А.А.Сидло).

Противоречие между потребностью современного сообщества в рассмотрении уникальности региональной культуры как целостного явления и необходимостью объединения разрозненных исследований по данному направлению для решения практических задач обеспечения оптимальных условий развития регионов, а также логика развития гуманитарного знания, с одной стороны, и незначительным количеством соответствующих культурологических работ – с другой, определили проблему данной статьи. Она состоит в рассмотрении социально-психологического феномена менталитета и характера южноуральца и основных факторов, оказавших влияние на их формирование, в рамках культурологического измерения Южного Урала как типичного региона РФ.

Методологической базой нашего исследования послужили положения философии сознания, изложенные в классических и современных работах (А.Ф.Лосев, В.Гумбольдт, П.А.Флоренский, О.Шпенглер, П.А.Сорокин, К.Г.Юнг), общие положения теории межкультурной коммуникации (А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьева, Е.М.Верещагина, В.Г.Костомаров, С.Л. Суворов), общенаучные принципы системного подхода (В.Г.Афанасьев, В.А.Садовский, Э.Г.Юдин, Сериков), историко-культурологического (М.С.Каган, Н.Б.Крылова, Э.С.Маркарян, М.М.Бахтин, В.С.Цукерман).

Основой для теоретического осмысления материала послужили достижения в области регионоведения и изучения региональной культуры, полученные в исследованиях: Г.М. Казаковой, И.Я. Мурзиной, А.В. Медведева; представителей петербургской научной школы уральского региона (Пиксанова, Гревса); культуры межнационального общения (Т.Ю.Бурмистрова, З.Т.Гасанова, И.И.Серова и др.); диало-

га культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.И. Пассов), русской поэтической культуры: Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, И.А. Ильин. Основополагающим в статье является анализ теоретических установок, концепций, художественных произведений и текстов, где текстами выступают литературные произведения, литературоведческие источники, произведения уральского фольклора и художественного творчества с позиций историзма и системности. Комплексный характер предпринятого исследования обусловил использование разнообразных методов: наряду с общенаучными методами анализа и синтеза, типологизации, обобщения, индукции и дедукции использовались специальные методы сравнительно-исторического анализа и моделирования, а также этимологического анализа и герменевтический метод.

Целью статьи стало отражение закономерностей формирования и развития характера и менталитета южноуральцев, обусловленного сплавом этнических культур народов, населяющих регион, и его воплощением средствами регионального искусства в художественных образах и архетипах Южного Урала, на основе анализов социологических опросов. На основе изученного материала мы выдвинули гипотезу: специфика культуры Южного Урала обусловлена территориальными, географическими, социально-политическими и историческими факторами, а также сплавом этнических культур, населяющими регион. Под влиянием данной специфики сформировался особый тип южноуральца, нашедший свое воплощение в художественных образах, архетипах и символах культуры и искусства Южного Урала. Вопрос о соотношении сознания и менталитета – один из основных в философской проблематике менталитета. Ведь в недрах феномена наличествуют как сознательные, так и бессознательные структурные элементы. Менталитет нельзя ни приравнять к теоретическим формам общественного сознания, ни ограничить чисто психологическими параметрами.

Менталитет не может быть отрефлексирован и сформулирован своим носителем. Во взаимоотношениях со знанием менталитет выступает в значении неотрефлексируемых впечатлений, представлений, образов, на основе которых человек воспринимает и истолковывает мир. Менталитет – это, прежде всего, неясные невербализованные установки сознания. В него включены базовые установки о себе, своем местоположении в природе и обществе о структуре мироздания. Эти представления не систематизированы сознанием. Они связаны с подсознательным пластом человеческой психики. Менталитет базируется на «вживленных» образцах или стереотипах мнений, представлений, действий, которые предрасполагают человека к определенным типам реакций. Не случайно в одном из словарей философских терминов можно найти определение феномена «менталитет». Это склад мышления, комплекс мнений или предрассудков, которые создают базу и управляют мышлением индивида или группы. Ученые признают, что менталитет управляет самим мышлением, процессами познания личности и общности (этноса, народа и др.). Культурологическая концепция менталитета базируется на его целостном описании, где в качестве системного ядра выступает сама культура, а в значении отдельных элементов ментального опыта – разнообразные жизненные явления в ее рамках (от бытовых привычек и моделей мировосприятия до комплекса религиозных верований и нравственных социально-политических и прочих норм). Основоплагающие компоненты, вписываемые в глобальную картину менталитета:

1. Образы окружающего мира и природы.
2. Образы пространства, времени и истории.
3. Религиозные представления.
4. Образы тела и души.
5. Образы радости, счастья и страдания.
6. Образы болезни.
7. Образы страха и надежды.
8. Образы умирания и смерти.

9. Представления об индивидууме, семье и обществе.

10. Представления о любви и сексуальности.

11. Представления о возрастных особенностях.

12. Образы чужого и собственного.

13. Представления о власти.

14. Представления о праве.

15. Образы работы и праздника.

16. Образы общения [5, с.12–13].

Сущность и структура менталитета характеризуется сложностью и многозначностью. На формирование менталитета оказывают влияние:

– общекультурные факторы (совокупность элементов культурного опыта индивида или общности – формы социального взаимодействия, типы жизнедеятельности, мировоззренческие модели, системы религиозно-философских представлений и т.д.);

– природные факторы (природная сфера обитания человека, расово-этническая принадлежность индивида);

– индивидуальные факторы, подразделяющиеся на эмоционально-психологические (бессознательные), не поддающиеся осмыслению (неявные установки сознания, автоматизмы и навыки сознания), и рациональные, выражающие опыт научного, философского идеологического осмысления действительности. Этими факторами определяется структура менталитета [4, с.20–21].

Специфическими регуляторами социального поведения выступают нравы, обычаи, традиции, рожденные специфической общественной практикой, образом жизни, контактами большой группы. В ходе жизни осознаются потребности, интересы, ценности, шлифуется специфический язык. Общее свойственно всем группам, а типичное порождается конкретными условиями существования. Набор социальных представлений и соответствующих им образцов поведения и определяют менталитет группы.

Характер индивида – это психическое свойство личности определяющее его линию поведения по отношению к окружающему миру и природе, обществу, к другим людям, к себе, к труду, деятельности. Характер индивида представляет собой совокупность сравнительно устойчивых и постоянно проявляющихся черт и качеств личности, которые обуславливают особенности его индивидуального и социального поведения, взаимодействия с другими людьми [4, с.7–8].

Структура и содержания характера индивида определяются динамикой воли, спецификой типичных эмоций, интеллектуальными особенностями человека. О характере социальной группы – социальном характере писал Э.Фромм [7, с.58–59]. Он понимал социальный характер как совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной группы, возникающая в результате сходных для них переживаний и сходного образа жизни. Ядро структуры социального характера свойственно большинству представителей данной группы, несмотря на их большие индивидуальные различия, и определяет в обществе официальную идеологию. Социальный характер есть форма связи между социальной системой общества и индивидуальной психикой.

Что же собой представляют уральцы? Это реальная естественная неформальная высокоразвитая большая социальная группа (общность) людей, населяющая территорию Уральских гор и прилегающих площадей. Территория, климат, природные ресурсы, история формирования населения региона, место и роль индустриально-производственной сферы в экономике края представляют основания для формирования специфического социального характера уральцев.

Единая социально-экономическая система, общее историческое прошлое, своеобразие в культуре, образе жизни, стиле мышления и поведения – это черты характерные для больших групп. Что в действ-

ительности объединяет уральцев? Социальный характер, в складывании которого огромную роль играет необходимость «борьбы» с климатом, «борьбы» за обладание природными богатствами, «борьбы» за выживание, «борьбы» за сохранение культурной идентичности в условиях жизни многонационального населения, «борьбы» с соблазнами богатства и власти, когда основное население – трудящиеся люди, которым свойственны демократизм в отношениях и в социальных предпочтениях, считающим, что богатство может быть общим достигнуто коллективным совместным трудом. Эта борьба не конфликт, а, скорее, реальная кооперация, содействовавшая выработке характера уральца, подтвержденная феноменами национального героизма, стойкости и терпения [1].

#### *Общее и особенное в уральском менталитете*

Чаще всего вопрос ставится крупномасштабно, и речь ограничивается определением и характеристикой «Областных культурных гнезд» (Н.К. Пиксанов), методикой «Социальной географии» (В.М Жирмундский), региональной спецификой литературы и фольклора (В.П. Трушкин, В.Г. Пузырев, Б.А.Чмыхало и др.). Научное значение таких подходов велико, но все они обходят стороной проблему «областного человека». Другое дело – писатели. Их интерес к региональным типам русских людей закономерен и постоянен. В свете сказанного представляется актуальным вопрос об изображении в русской литературе образа уральца. О том, что уральский тип русского человека существует, можно прочесть у А.С.Пушкина (письма 1833–1834 гг. Н.Н. Гончаровой, кн. Вяземскому «История Пугачева»); М.Ю.Лермонтова («Вадим»); А.К. Толстого («Князь серебряный»); Аксакова («Семейная хроника»); Л.Н. Толстого («Ильяс», «За что»); советских писателей А.Н. Толстого («Петр Первый»); С.П. Злобина («Салават Юлаев», «Степан Разин»); В.Я Шишкова («Емельян Пугачев»). Разумеется, ярче всего тип че-

ловека-уральца выступает в произведениях уральских писателей Д.Н. Мамина-Сибиряка, Ф.Н. Решетникова, А.А. Кирпицковой, А.Г. Туркина, Л.Н. Сейфуллиной, В.А. Правдухина, П.П. Бажова, А.П. Бондина. В произведениях южноуральских современных авторов Г. Суздалева, В. Максимцова, В. Носкова, В. Макарова, В. Курбатова, Н. Ягодинцевой, Л. Кулешовой, В. Феркеля, Н. Годины, М. Шанбантуева, Б. Рафикова, А. Горской, В. Боже, В. Черноземцева, К. Шишова и др.

Г.М. Казакова в своих исследованиях отмечала, что многовековой процесс формирования субэтносов на территории Южного Урала сопровождался формированием локального менталитета уральца. На территории Уральского региона мы имеем дело с межкультурным диалогом в ценностно-смысловом пространстве культуры. Здесь смешались ментальности народонаселения исламской Волжской Булгарии и Золотой Орды, языческих народов Севера, Православных «великорусов», старообрядцев, «малороссов», а также немецких и польских протестантов и католиков. «К сожалению, – пишет А.И. Лазарев, – следует признать, что наука в лице историков, этнографов, фольклористов, культурологов, литературоведов мало продвинулась вперед в деле изучения областных типов русского человека».

Уральцы, разные по социальному положению, по уровню культуры, образованности, по месту жительства (город, село, станица, горы, скиты), по роду деятельности (горно-рудное производство, железнорудная промышленность, машиностроение, торговля, предпринимательство, сельское хозяйство, воинская служба), по вероисповеданию (православные, старообрядцы, католики, язычники) описаны в произведениях русских писателей. Писатели стремились создать типические образы с индивидуальными чертами характера, портрета, речи персонажа [2]. В 2011 г. Троицким педагогическим колледжем была организована краеведческая

экспедиция по пригородным селам города Троицка. Записаны были около 100 фольклорных текстов (частушек, сказов, былин, быличек, преданий, сказок), на основании анализа литературных источников южноуральских авторов и материалов фольклорной краеведческой экспедиции были выявлены следующие черты уральского характера:

- 1) сдержанность, доходящая до суровости;
- 2) выносливость;
- 3) общинная взаимовыручка и взаимопомощь;
- 4) соблюдение своих традиций и уважение традиций соседей;
- 5) трудолюбие;
- 6) простота, искренность в общении;
- 7) консерватизм взглядов;
- 8) сметливость, решительность, способность принимать самостоятельные решения;
- 9) свободолюбие;
- 10) особый говор, смесь языков и диалектов;
- 11) рвение за свое дело, готовность к трудовому подвигу;
- 12) патриотизм, готовность служить Родине, Отечеству;
- 13) осмысление своей судьбы только в контексте благополучия своей страны.

В постсоветскую эпоху обнаружилось такое качество населения, как привычка уклоняться от официальной ответственности и недоверие к властям и руководителям. Эта своеобразная социальная пассивность на фоне обычно скрытого недовольства всем существующим стимулировала тоску по прошлому. Вышеперечисленные черты уральского менталитета свидетельствуют о том, что за годы советской эпохи единый гармоничный «уральский мир» был разрушен, а уральцы в конце 90-х годов не осознавали факта его былого существования [3]. Такая рефлексия появилась на волне возрождения регионального самосознания и самобытности уральской культуры в начале XXI в. Анализируя результаты

интернет-опроса, который был проведен в ходе работы над курсовыми работами студентами I курса ЮУрГУ, группы С-121, факультета сервиса и туризма, мы можем сказать, что посетители сайта отметили следующие факторы, повлиявшие на менталитет уральцев (в среднем в месяц сайт посещает почти 4000 человек, это разновозрастная аудитория российских граждан, в опросе приняли участие 259 респондентов). Сайт запущен в декабре 2008 г., данные для анализа взяты на 3 марта 2011 г.).

Посетителям сайта было предложено ответить на 2 вопроса:

1-й вопрос. Факторы, по вашему мнению, влияющие на формирование менталитета уральцев.

Ответы респондентов :

- смешение наций и народов, проживающих на Урале – 24%;
- суровая природа Урала – 22%;
- срединное положение на стыке Европы и Азии, особое географическое положение и природа Урала – 18%;
- удаленность от столицы, положение провинции – 15%;
- совместный труд на общее благо – 15%.

2-й вопрос. Определите, на ваш взгляд, основные черты уральского характера, проранжируйте их в порядке значимости.

Ответы респондентов:

1. Стойкость – 11%.
2. Терпеливость – 11%.
3. Добродушие – 9%.
4. Жизнерадостность – 8%.
5. Упорство – 8%.
6. Радужие – 7%.
7. Щедрость – 7%.
8. Активность – 6%.
9. Спокойствие – 6%.
10. Угрюмость – 6%.
11. Вспыльчивость – 3%.
12. Политический нигилизм – 2%.
13. Агрессия – 2%.
14. Равнодушие – 1%.
15. Мягкотелость – 1%.

Итак, кто же он такой русский уралец, что же это за областной тип?

Сильный, сметливый, несколько суровый, сдержанный, вольнолюбивый человек, чаще всего из старообрядцев, но не очень-то богобоязненный, имеющий полуазиатскую, полуювропейскую внешность, по преимуществу русский, но с темными глазами и приподнятыми скулами, говорящий на хорошем русском языке, с большой примесью иноязычных и местных слов в несколько убыстренном темпе. Собирает портрет уральского областного типа русского человека был бы неполным, если ничего не сказать о своеобразии языка уральца. Коренной уралец знает много слов, каких не слыхивали на Руси. Таких слов только в творчестве Бажова около трехсот. Многие лексемы образовались в связи с местными, природными особенностями, уральским рудодобывающим производством, обращает на себя внимания семантическая изобретательность, меткость его словоопределений.

Выводы:

1. Менталитет как явление базируется на сознательных и бессознательных структурных элементах психики человека. Он не может быть отрефлексирован и сформулирован самим носителем.

2. Существует целый ряд основополагающих компонентов, составляющих глобальную картину менталитета (от бытовых привычек до комплекса религиозных верований и нравственных социально-политических норм).

3. На формирование менталитета оказывают влияние:

- общекультурные формы;
- природные факторы;
- индивидуальные факторы.

4. Социальный характер (в частности, характер уральца) есть форма связи между социальной системой общества (региона) и индивидуальными особенностями психики личности.

5. Концептуальные основы изучения менталитета лежат в следующих теориях:

– теория областных культурных гнезд (Н.К. Пиксанов, Анциферова, Гревс);

– социальной географии (В.М. Жирмундский);

– региональной специфики литературы и фольклора (В.П. Трушкин, В.Г. Пузырева).

6. Уральский менталитет и характер уральца существует в описании классиков: А.С.Пушкина, А.К.Толстого, С.П. Злобина, В.Я. Шишкова, а также в произведениях региональных уральских писателей Мамина-Сибиряка, Решетникова, К.А.Шишова и др.

7. На формирование социального характера (характера уральца), по-мнению различных авторов (ученых, писателей), оказали влияние следующие факторы:

– борьба с климатом;

– борьба за выживание;

– борьба за сохранение культурной идентичности;

– борьба за обладание природными богатствами;

– борьба с соблазнами богатства и власти.

8. По результатам социологических опросов (2011 г.) мы выяснили, что основными факторами, по-мнению респондентов различных регионов России, влияющими на формирование менталитета уральцев, являются: смешение наций и народов, проживающих на территории Урала, суровая

природа, удаленность от центра, совместный труд на общее благо.

Основными чертами уральского характера являются стойкость, терпеливость, добродушие, упорство, щедрость.

### Литература

1. *Лазарев, А.И.* История русской литературы. Литература Урала: избранное / А.И. Лазарев; сост. и науч. ред. А.С. Гришин, Г.А. Губанова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2011. – С. 288–295.

2. Культурное многообразие: от прошлого к будущему // II Рос. культурологический конгресс с международным участием 25–29 ноября 2008 г.: программа; тез. докл. и сообщений / Рос. Ин-т культурологии. – СПб.: Эйдос; Астерион, 2008. – 559 с.

3. *Рыжова, Е.* Любовь, семья, быт в песнях оренбургских казаков / Е. Рыжова // «Многоголосье» культуры Урала: сб. материалов II Славянского науч. собрания, 24 мая 2004 г. / Гл. упр. Культуры и искусства Челяб. обл.; ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – 160 с. – С.141–149.

4. *Южалина, Н.С.* Менталитет. Сущность и структура явления: учеб. пособие / Н.С. Южалина. – 2002. – 53 с.

5. *Южалина, Н.С.* Менталитет как социокультурная целостность: автореф. дис. ... канд. культурологии / Н.С. Южалина. – Челябинск, 2003. – 30 с.

6. Культурология XX века: антология / пер. К. Хорик, Э. Фромм, Э. Трельг [и др.]; сост. С.Я. Левит. – М.: Юрист, 1995. – 703 с. ■

УДК 376.58

## О ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА

Ф.К. Зиннуров

### Аннотация

Построение педагогической системы профилактики ненормативного поведения, ориентированной на новые средства социально-культурной деятельности, приобретает стратегический характер. Установлены закономерности становления и развития педагогической системы профилактики поведения детей и подростков, принципы педагогической системы, технология, содержание и система работы, критерии оценки эффективности.

**Ключевые слова:** педагогическая система профилактики ненормативного поведения, закономерности становления и развития педагогической системы, принципы педагогической системы, технология, содержание, система, критерии работы.

### Abstract

The construction of a pedagogical system of preventing abnormal behavior, a system implemented on the basis of new means of sociocultural activity, has become a strategic priority. In this article, we outline the patterns of genesis and formation of a pedagogical system of preventing abnormal behavior of primary schoolers and teenagers, trace the principles of such a pedagogical system, technology, maintenance and system of work, criteria of estimation of efficiency, etc.

**Index terms:** pedagogical system of preventing abnormal behavior, patterns of genesis and development of a pedagogical system, principles of a pedagogical system, technology, maintenance, system, criteria of work.

**В** новых социально-культурных условиях XXI века новизна образовательного пространства стала связываться с изменениями образа человека в нем [1, 2, 4]. Чем более существенно менялся в последнее время образ человека, тем в более значимых изменениях нуждалось образование. Конкретные характеристики личности – это некие средства, дающие человеку возможность вписаться в данное общество, раскрыть в нем свои потенции, освоить эффективные способы жизнедеятельности, найти свое, достойное место, а цель образования – обеспечение человека этими необходимыми личностными качествами – средствами эффективной социализации.

Изменения образа человека в культуре в первую очередь транслировались на детей и подростков, столкнувшихся с непонятными им нормами, ценностями, требованиями к поведению в семье, образовательных учреждениях, обществе. Следствием чего стал угрожающий рост девиантности в поведении не только под-

ростков, но и детей дошкольного возраста и старших школьников.

Современные педагогические психологи (В.Е.Лепский, Н.Р.Сидоров, Д.И.Фельдштейн, Е.А.Чепракова, О.Б.Чеснокова и др.), педагоги (А.Л.Леутина, А.В.Липовцева, Е.А.Малянов, А.Г.Марганов, Д.В.Шамсутдинова и др.) вынуждены констатировать редуцированный характер общения взрослых, детей и подростков, возникший в новых социально-культурных условиях России конца XX – начала XXI в.

Редуцированный характер общения, неконтролируемый рост ненормативного, отклоняющегося поведения, правонарушений среди учащихся, распространение гиперактивности, заторможенности у детей и подростков спровоцировали обострение девиантности не только в общеобразовательной школе, но и в дошкольных учреждениях и сделали проблему повышения эффективности педагогической системы профилактики девиантного поведения, охватывающую все непрерывное

образование, особо значимой. Построение современной педагогической системы, ориентированной на новые средства социально-культурной деятельности, приобретает стратегический характер.

Теория социально-культурной деятельности развивается в нашей стране и как наука, и как практика, и как учебная дисциплина с 90-х годов XX в. Социально-культурная деятельность пришла на смену «заидеологизированной» в советское время культурно-просветительной деятельности, и процессы преобразований, охватившие политическую, экономическую, нравственные сферы жизни российского общества, нашли самое непосредственное выражение в социально-культурных явлениях.

Множество проблем, возникших в культурной жизни России, их теоретическое решение рассматривается такими учеными, как М.А.Ариарский, А.П.Марков, В.Е.Новаторов, Т.Г.Киселева, Г.Л.Тулчинский и др. Одним из первых об этом виде кризиса задал тревогу академик Д.С.Лихачев, которого еще при его жизни общественность признала «совестью нации». В первую очередь «кризис нравственности» был спровоцирован экономическим бессилием власти, которая была вынуждена отказать в государственной поддержке сфере культуры – театрам, кинотеатрам, музеям, детским оздоровительным лагерям, турбазам, библиотекам, клубным учреждениям – самым многочисленным и общедоступным учреждениям культуры. Вал закрытия учреждений культуры прокатился по стране.

К сожалению, в России имеет место игнорирование аспектов стратегичности социально-педагогических систем при постановке проблем обеспечения их безопасности. Это приводит, в частности, к отсутствию адекватных решений проблемы обеспечения национальной безопасности с учетом того кризисного состояния, в котором находится страна.

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности до-

статочно полно исследована в работах В.И.Солодухина (система профессиональной подготовки специалистов этнокультурной деятельности [8]), Ю.Г.Дерябиной (социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодежи [6]), О.Н.Гененко (профилактика наркозависимости подростков средствами коммуникативных технологий социально-культурной деятельности [4]), В.М.Грусман (музей в системе формирования национально-государственной идеи [5]), М.В.Жирковой (социально-педагогические основы организации досуга школьников в муниципальном образовании мегаполиса [7]), Т.А.Валиахметовой (социокультурные ценности этноса как фактор формирования нравственных отношений учащихся школ искусств [2]), И.А.Вераскиной (организационно-педагогические условия развития лидерских качеств учащейся молодежи средствами социально-культурной деятельности [3]), Н.В.Сухониной (формирование толерантности у студентов – участников самодеятельных вокальных коллективов в условиях дополнительного образования [9]) и др. Однако достаточно полного исследования педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков в условиях социокультурной деятельности до сих пор нет.

В Татарстане работа по профилактике правонарушений в образовательных учреждениях проводится в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, действующим законодательством РФ, законами РФ «Об образовании», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 20-ФЗ, Комплексной программой по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2007–2010 гг., постановлениями Правительства Республики Татарстан, решениями и распоряжениями Министерства образования и науки Республики Татарстан, муниципаль-

ных органов управления образования, уставом образовательного учреждения.

Однако скоординированной педагогической системы профилактики девиантного поведения, охватывающей все непрерывное образование (от дошкольного звена до старшей школы) в новых социально-культурных условиях в Татарстане тоже до сих пор не было.

Становление педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков в России характеризуется следующими этапами: первый этап (X–XV вв.) – древнерусский, связанный с деятельностью русских князей по решению проблем детей, оставшихся без родителей; второй этап (XVI–XVII вв.) – гуманистический, связанный с гуманистическими инициативами педагогов этого периода; третий этап (первая половина XVIII в.) – петровский, связанный с деятельностью Петра Первого; четвертый этап (вторая половина XVIII в.) – екатерининский (по имени правящей в это время императрицы); пятый этап (первая половина XIX в.) – этап ужесточения отношения к трудным подросткам и использования против них карательных мер; шестой этап (вторая половина XIX в.) – богоугодный, связанный с попытками приобщить трудных подростков к этическим нормам христианства; седьмой этап (20-е годы XX в.) – этап свободного, общественного, коллективистского, трудового, пролетарского воспитания; восьмой этап (30-е годы XX в.) – авторитарный, продиктованный духом непримиримости правящей диктатуры к ненормативному поведению беспризорных подростков; девятый этап – макаренковский, связанный с именем выдающего педагога Макаренко (вторая половина 30-х годов XX в.); десятый этап – сталинский, связанный с использованием в работе с трудными детьми силовых методов сталинского режима (40–50-е годы XX в.); одиннадцатый этап – реабилитирующий, связанный с именем известного педагога Сухомлинского, деятельность которого «реабилитировала»

(открыла) личность ребенка (60–70-е годы XX в.); двенадцатый этап – комплексный гуманистический и системно-технологический, связанный с деятельностью ученых и педагогов-новаторов (80–90-е годы XX в. по настоящее время).

В ходе исследования нами установлены закономерности становления и развития педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков:

1) трансформация административной организационно-управленческой системы выявления и локализации детей девиантного типа поведения в гуманистическую педагогическую систему с заменой доминанты диагностической деятельности (обнаружения и локализации) на предупреждающую – профилактическую;

2) перерастание методики диагностики (обнаружения, локализации трудных детей и подростков в специальных домах, интернатах и т.д.) в технологию профилактики девиантного поведения в дошкольных учреждениях, общеобразовательных и специальных школах, реализующих новый комплекс интегративных, диагностических и прогностических функций;

3) трансформация технологии профилактики девиантного поведения в гуманистическую, субъектно-ориентированную технологию, направленную на реализацию новых средств социально-культурной деятельности;

4) детерминированность технологий отдельных образовательных учреждений – детских садов, школ, центров, не имевших ранее преобладающих и координационных связей, функциональной оперативностью региональной модели профилактики девиантного поведения детей и подростков.

Таким образом, современная педагогическая система профилактики девиантного поведения детей и подростков должна строиться на: *принципе социокультурной направленности*, предполагающим учет новых норм социально-культурной жизни, нового образа человека в этой жизни; *принципе непрерывности*, связанным с

необходимостью осуществлять профилактическую работу на всех уровнях непрерывного образования (от дошкольного, школьного до послешкольного или послевузовского образования через всю жизнь); *принципе региональности*, предполагающем учет региональных особенностей (социально-экономических, социально-культурных, национально-культурных, демографических и др.), а также принципах последовательности, преемственности, целенаправленности, гуманистичности.

В результате опытно-экспериментальной работы по использованию педагогической системы, учитывающей современные социально-культурные условия, было установлено, что технология профилактики девиантного поведения детей и подростков должна быть личностно-развивающей субъектно-ориентированной, универсальной для общеобразовательной и специальной школы.

Технология профилактики девиантного поведения детей и подростков должна включать:

1) диагностику, мониторинг девиантности детей и подростков, определение типичных затруднений в их творческой самореализации;

2) создание на уроках и мероприятиях социокультурной направленности ситуаций, построенных на преодолении доминанты нормативного над субъективным;

3) использование креативных социокультурных ситуаций, требующих смены ориентации с выбора решений на решение проблем;

4) обсуждение социокультурных проблем, связанных с преодолением доминанты анализа по отношению к синтезу решений;

5) создание ситуаций общения, требующих преодоления доминанты «субъект-объектной» ориентации в общении со сверстниками, педагогами, психологами;

6) итоговый анализ уровня развития творческих способностей детей и подростков и новое целеполагание;

7) корректировку перспективных стратегий развития творческих способностей в условиях социокультурной деятельности.

Поэтому индивидуальная образовательно-развивающая траектория движения детей и подростков девиантного типа поведения должна определяться педагогическими условиями использования на уроках и внеклассных мероприятиях средств социально-культурной деятельности и обеспечивать творческую самореализацию каждого ребенка, подростка.

Содержание и система профилактики девиантного поведения должны включать все уровни образования детей и подростков (от дошкольного звена и начальной школы до старшего звена) и регламентировать цели, средства, содержание социокультурного воздействия и взаимодействия, критерии оценки эффективности профилактической работы.

В ходе исследования была установлена система критериев эффективности профилактической работы: 1) уровень ценностного отношения к нормам поведения и общения, принятым в обществе; 2) уровень творческой самореализации ребенка (подростка) в социокультурной деятельности; 3) степень его социализации и самореализации (после завершения развивающей социокультурной деятельности в учебном заведении).

Распространение результатов исследования на практике может осуществляться по направлениям: 1) моделирование управления качеством образования, адекватного изменениям социально-экономических условий в обществе, которое можно использовать в стратегическом планировании деятельности дошкольных учреждений, общеобразовательных, специальных школ; 2) использование механизмов формирования образовательной среды, позволяющих общеобразовательной и специальной школе эффективно выполнять функцию управления качеством профилактической работы, в частности, механизмов исполнения финансовых обязательств, цено-

образования; взаимодействия структуры управления; подбора специалистов; планирования и бюджетирования; организации образовательных, социально-культурных процессов; контроля результатов.

### Литература

1. *Амиров, К.* Юридическое общение: теория и практика: учеб.-метод. пособие / К. Амиров, В. Габдулхаков, Ф. Зиннуров [и др.]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – С. 4–6.

2. *Валиахметова, Т.А.* Социокультурные ценности этноса как фактор формирования нравственных отношений учащихся школ искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Т.А. Валиахметова. – М., 2007. – 22 с.

3. *Веряскина, И.А.* Организационно-педагогические условия развития лидерских качеств учащейся молодежи средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Веряскина. – М., 2008. – 21 с.

4. *Гененко, О.Н.* Профилактика наркозависимости подростков средствами коммуни-

кативных технологий социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Гененко. – М., 2008. – 20 с.

5. *Грусман, В.М.* Музей в системе формирования национально-государственной идеи: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.М. Грусман. – М., 2007. – 23 с.

6. *Дерябина, Ю.Г.* Социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.Г. Дерябина. – М., 2008. – 20 с.

7. *Жиркова, М.В.* Социально-педагогические основы организации досуга школьников в муниципальном образовании мегаполиса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Жиркова. – М., 2009. – 23 с.

8. *Солодухин, В.И.* Система профессиональной подготовки специалистов этнокультурной деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.И. Солодухин. – М., 2007. – 42 с.

9. *Сухонина, Н.В.* Формирование толерантности у студентов – участников самодеятельных вокальных коллективов в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Сухонина. – М., 2009. – 21 с. ■

УДК 37.01

## ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

**С.Е. Мансурова****Аннотация**

В статье представлены подходы к гуманизации и интеграции в образовании с позиций философии нового гуманизма. Человек, его выживание и непрерывающееся развитие показаны как высшая цель и ценность социального прогресса, образования. Обоснована необходимость обновления подходов к человеку как предмету изучения в старшей школе. Это обновление показано в контексте понятий и проблем междисциплинарной области знаний – экологии человека, позволяющей осуществить диалог естественно-научной и гуманитарной культур, постичь императивные смыслы современной эпохи.

**Ключевые слова:** гуманизм, человек, интеграция, экология.

**Abstract**

The paper summarizes several approaches to humanization and integration in education from the standpoint of the philosophy of new humanism. Man, his survival and continuous development are shown as the supreme goal and value of social progress and education. We explain the need to renew our understanding to man as a subject of study in high school. Such an update is suggested in the context of the concepts and problems of a new interdisciplinary field of knowledge – human ecology, which will facilitate the dialogue of scientific and humanitarian cultures and help understand the imperatives of modern times.

**Index terms:** humanism, man, integration, ecology.

Человечество вступило в переломную эпоху своей истории. На фоне роста материального благополучия ухудшается здоровье населения, отягощается генофонд, проявляется антропологический кризис – кризис личности, утрата смысловых целей и ценностей. На первый план выдвигается проблема адаптации человека к новым условиям существования, а фактически, проблема выживания человека как вида, его непрерывающегося развития. Аксиологические предпосылки решения проблемы жизнеспособности человека органично сочетаются с гносеологическими – постижением человека как биосоциальной целостности на основе философских, естественно-научных, гуманитарных, вненаучных (житейских, религиозных, художественных) знаний. Возникает интеграция знаний и ценностей, которая выступает как ориентир всей постнеклассической методологии. Фактором интеграции при изучении человека выступает *гуманизм* (от лат. *humanitas* – человечность) – мировоззрение, в центре которого находится идея человека как высшей ценности. Гу-

манизм в его современном понимании – новый гуманизм (ЮНЕСКО, Римский клуб) отражает самосознание эпохи в рамках альтернативы «измениться или исчезнуть» и представляет мировоззрение, основанное на идее выживания и непрерывающегося развития человека – цели, главного фактора, абсолютной ценности, гуманистического критерия общественного прогресса. Пафос нового гуманизма устремлен в будущее человека, перспектива которого связана с его собственными разумными усилиями. Новый гуманизм ориентирует на культурную эволюцию – «изменение человека, его внутренней сущности», «развитие человеческих качеств», «эволюцию внутреннего мира человека» (А.Печчи, Н.Н.Моисеев), на принятие новой, высшей этики, направленной на выживание человека. Философия нового гуманизма влечет переосмысление философских установок образования: она присваивает образованию неогуманистическую функцию ведущего гаранта сохранения и дальнейшего развития цивилизации (Стратегия образования в интересах устойчивого развития,

2005 г.) [6]. Великий Н.Н.Моисеев утверждал, что сегодня в первую очередь от учителя зависит и судьба цивилизации, и сохранение человека на планете [2]. В рамках постнеклассического – коэволюционного понимания роли образования как фактора культурогенеза, новый гуманизм фиксирует значение опережающего образования. Этот глобальный уровень гуманизации образования смыкается с региональным уровнем – ориентацией образования на сохранение нации, ее генофонда. Высшей целью и ценностью гуманистической педагогики выступает создание условий для социализации, развития нового типа личности. Идеальный тип личности – это социально активная, свободная в своей самореализации личность гражданского общества с ценностно-мировоззренческими, смысложизненными установками, которые проявляются в способности принимать и реализовывать решения, отвечающие *императивным смыслом эпохи*. Личностный уровень гуманизации в рамках постнеклассического понимания роли образования – это формирование идентичности по пути самоопределения, саморазвития. В условиях неопределенности будущего возникает потребность в поисках новых подходов к гуманизации образования, которая смыкается с проблемой социализации школьников – формированием их социокультурной идентичности, общекультурным развитием. В цивилизации постмодерна, где границы между добром и злом размыты, а сознанием человека легко манипулировать, социализация становится сложнейшей философско-методологической и педагогической проблемой. Социализация особенно значима для выпускников школ, которые находятся на этапе выбора жизненного пути, этапе самоопределения.

На сломе эпох общее образование нуждается в расстановке новых акцентов, которые в значительной степени связаны с осмыслением человека, его проблемами, местом и ролью. Свою ведущую роль в развитии личности образование осуществляет,

прежде всего, через *содержание*, чьи смыслы должны формировать у школьников ядро мировоззренческих универсалий – понимание «человека, его деятельности, природы, истины, добра и зла в их сцеплении и взаимодействии» [5, с.4]. Мы разделяем убеждение, что пути гуманизации образования, когда проблемы жгучи, а ставки огромны, совпадают с путями выполнения образованием своей глобальной миссии – формированием мировоззрения, гуманистического по своему содержанию. Мировоззрение – это феномен сознания, ведущий фактор личностного развития, скрепляющий в единое целое духовный мир человека. Мировоззрение интегрально по своей сути, рациональное и эмоционально-ценностное познание, составляющее основу мировоззрения, рассматривается в философии как особый инструмент накопления информации, на основе которой возникает сознательное поведение, вырастает разумная ответственность.

Гуманистическая функция образования приносит в него идею о том, что содержание общего образования призвано быть созвучным приоритетной в современном познании антропологической проблематике. Она – фокус, притягивающий к себе все нити бытия и познания, «это большая тема мировоззренческого плана, ...этического порядка» (С.Л. Рубинштейн) [4, с.34]. Человек – это единовременный объект естественно-научного – объективного познания и субъект гуманитарного, ценностноокращенного познания, самопознания. Постигание человека как открытой системы в ипостасях природного и социокультурного бытия требует интегративного подхода на основе диалога естественно-научной и гуманитарной культур. Такой подход к человеку мы рассматриваем в рамках философии нового гуманизма, т.е. осуществляем его ради смыслов, которые будут выступать основой ценностно-мировоззренческих ориентаций школьников. Обучение, основанное на общекультурном содержании, – одно из перспективных направлений

модернизации образования, фактор его гуманизации.

В настоящее время в содержании общего образования знания о человеке представлены в рамках предметных областей «Естественные науки», «Общественные науки». Проведенный анализ содержания знаний о человеке в Стандартах образования, учебниках ведущих линий показал, что они представлены значительным числом философских, естественно-научных, гуманитарных понятий преимущественно в курсе «Обществознание», разделе «Человек и общество» и курсе «Биология», разделе «Человек и его здоровье». Одновременно определено, что достижение внутрипредметной и межпредметной интеграции содержания знаний о человеке не осуществляется по причинам практически полного отсутствия 1) взаимосвязи между естественно-научными понятиями, описывающими природное измерение человека («организм человека», «происхождение человека», «биологические потребности, адаптации») в курсе «Биология», и гуманитарными понятиями, описывающими его социокультурное измерение («личность», «социальное, историческое развитие», «социокультурные потребности, адаптации») в курсе «Обществознание»; 2) дополнение теоретического изучения человека (рационального познания) эмпирическим (чувственно-образным); 3) междисциплинарные понятия за исключением понятия «биосоциальность»; 4) опыт практической деятельности, направленный на самопознание физических и личностных особенностей. Проведенный констатирующий эксперимент выявил, что предметно-центрический подход к человеку, чьи субъектно-объектные характеристики выходят за границы содержания отдельных учебных предметов, не приводит к достижению системно-целостного результата обучения. В условиях усиления общекультурной направленности образования такой подход может быть расценен как деформирующий представление школьника о человеке, са-

мом себе. Мы пришли к убеждению, что содержание антропологических знаний в школе требует радикального обновления: дифференцированное знание о человеке, представленное в систематических предметных курсах основной школы, необходимо дополнить содержательным обобщением, обращенным к старшим школьникам. Нами сформулированы следующие условия осуществления учебной деятельности школьников, направленные на преодоление предметноцентрического подхода к изучению человека:

- взаимодействие логики понятий линейных курсов биологии и обществознания с логикой функциональных связей и закономерностей, которые опосредуют существование человека;
- взаимодействие философских, естественно-научных и социогуманитарных понятий и соответствующих познавательных феноменов: понимания (цели, смысла, значимости действий человека) – феномен философского, гуманитарного познания; объяснения (причин) – феномен естественно-научного познания; рефлексии – интегрального познавательного феномена;
- опора на междисциплинарные понятия и проблемы – содержательные обобщения высокого уровня;
- взаимодействие форм познания – от монолога (форма научного познания) к диалогу (форма гуманитарного, внеаучного познания) и обратно в целях преодоления противопоставления объективного и субъективного, материального и идеального, внешнего и внутреннего;
- взаимодействие рационального познания при освоении понятийных единиц содержания, эмоционально-образного познания (эстетико-поэтических компонентов содержания), самопознания, самоидентификации.

Названные условия осуществления учебной деятельности, позволяющей преодолеть предметноцентрический подход к изучению человека, мы ориентируем на интегральный образовательный результат –

познавательное и ценностно-мировоззренческое развитие личности школьников.

В данной статье мы остановимся на особенностях понятийного содержания при осуществлении интегративного подхода к изучению человека. Возможность такого подхода на основе продуктивного диалога культур предоставляет экология человека – метанаука, которая взрывообразно внедрилась между естественными и общественными науками. В самом общем смысле экология человека – это междисциплинарная дисциплина, которая изучает закономерности взаимоотношений человека как биосоциальной целостности с изменяющейся многокомпонентной средой обитания. Понимание динамичной целостности человека и среды его обитания лежит в основе экологического мышления. Методологической основой экологии человека послужило учение В.И. Вернадского, в основе которого – представление о человеке как открытой системе, существующей на основе динамического равновесия со средой [1].

Экология человека возникла на стыке многих дисциплин, поэтому понятийная база этой многоотраслевой области знаний очень обширна. Функцию инструмента интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний о человеке как открытой системе выполняют междисциплинарные понятия – антропоэкология, факторы среды, адаптации, потребности. Как средства познания они позволяют решать учебные задачи системного моделирования: выявление структур системно-целостного человека, анализ связей (отношений) человека, необходимых для реализации его жизнедеятельности, в рамках диалектических категорий «причина – следствие», «развитие», «единичное – общее» (развивающее обучение). Каждое междисциплинарное понятие раскрывается с помощью естественно-научных и гуманитарных понятий, ведущих в предметном обучении. Среди названных понятий понятие «антропоэкология» – ведущее. Структурные

составляющие этого понятия характеризуют взаимоотношения человека как биологического вида, индивида с факторами природной среды (предмет естественнонаучного знания) и как социального вида, личности с факторами социокультурной среды (предмет гуманитарного знания). Раскрытие междисциплинарного понятия «антропоэкология» через понятия «фактор среды», «потребности», «адаптации» связано с решением учебных задач по выявлению и осмыслению противоречивого характера взаимоотношений человека, его потребностей в биологической, социальной и идеальной сферах, культурной адаптации как основы культурной эволюции, как целевого фактора саморазвития. мировоззренческое значение имеют представление о том, что в связи с отсутствием выраженного действия естественного отбора, возникновение новых биологических адаптаций у человека в настоящее время не происходит. Признается, что культурная адаптация – единственный, доступный для человека путь, который может спасти вид *Homo sapiens* от вымирания. Следует сказать, что изучение понятия «антропоэкология» позволяет выйти на учебные задачи по выявлению междисциплинарных проблем человека (проблемное обучение). Решение этих учебных задач направлено на поиск и осознание противоречий между природой человека и его социальной сущностью, между адаптивными возможностями человека как природного вида и скоростью изменения среды между возрастающими потребностями человека как социального вида на фоне утраты смысловых целей и ценностей и ограниченными ресурсами среды. Одно из перспективных направлений обновления содержания образования – глобальная антропологическая проблематика, которая объединяет разные области естественных наук, духовную культуру вокруг системной проблемы экологического и антропологического кризиса. Его истоки, проявление и пути преодоления рассматриваются в рамках взаимодействующих

естественно-научной и гуманитарной парадигм. Естественно-научное – эволюционное и экогенетическое обоснование кризиса: отсутствие эволюционно подготовленных адаптаций к действию многих антропогенных факторов, противоречие между скоростью изменения среды и естественной эволюции, отягощение генофонда популяций мутациями, популяционная численность, многократно превосходящая экологическую емкость среды. Гуманитарное обоснование антропологического кризиса – утрата смысложизненных ценностей, материальное потребление как ориентир целеполагания, обесценивание человеческой жизни. Теоретическое решение проблемы жизнеспособности человека как вида связано со стратегическими моделями «ноосферы» (В.И. Вернадский, Ле Руа, Т. Шарден, нач. XX в.), «коэволюции человека и природы» (Н.Н. Моисеев, 70-е гг. XX в.), «стратегии выживания» (Римский клуб, 70-е гг. XX в.), «устойчивого развития» (Конференция ООН по окружающей среде и развитию, 1992 г.). Естественно-научный подход к решению проблемы выживания исходит из экологического императива – системы жестких ограничений, которые следует наложить на деятельность людей в целях сохранения окружающей среды и собственных наследственных констант. Требование к соблюдению «экологического императива» определяется «внешними» пределами, учитывающими ограниченность ресурсов природы», и «внутренними» пределами, в которых возможна физическая и психофизическая адаптация человека» [3, с.126–128]. Гуманитарное видение стратегии выживания соединяет подходы, возникшие на почве научной рациональности – ведущей ценности западной цивилизации, с идеями этических восточных учений и философии «русского космизма» – теоретической основе гуманитарной экологии. В иерархии ценностных предпочтений ценности духовного развития выступают высшими, оставляя позади ценности обладания, потребления. Высшие ценности, новый гуманизм –

регуляторы решения проблем выживания и развития человека – ориентируют образование на формирование у школьников гуманистического мировоззрения, обретение ими человеческой целостности, общечеловеческой, гражданской, личностной идентичности. Глобальные ракурсы рассмотрения взаимосвязанных ретроспектив и перспектив человечества призваны способствовать становлению глобального мышления, позволяющего проникать в философию многомерных социоприродных систем. Так, проблема непрекращающегося развития, продолжения жизни на Земле выступает производной от коэволюции социоприродных систем: чтобы выжить человек должен подчиниться законам природы – законам системной целостности.

Важнейшие функции экологии человека – мировоззренческая и прогностическая – обуславливают значимость этой науки для образовательного процесса. Изучение междисциплинарных понятий, локальных и глобальных проблем человека, всецело отвечает доминантной мысли о необходимости интегративного, опережающего образования, его гуманизации. Гуманистическое миропонимание, на наш взгляд, может и должно составлять основу мировоззрения, ценностно-мировоззренческих ориентаций школьников перед лицом неопределенности выходов из техногенных кризисов начавшегося тысячелетия. Междисциплинарное содержание экологии человека, которое позволяет преодолеть предметноцентрический подход к человеку, мы обращаем к старшим школьникам, будущим гражданам, которые находятся на этапе выбора жизненного пути, этапе самоопределения. Потребности старшеклассников, интеллектуальная и доминантная ценностно-ориентационная деятельность обуславливают готовность и способность осмыслить теоретические знания о человеке, интериоризировать их ценностно-смысловые аспекты, осуществить самопознание, поиск идентичности, саморазвитие, что согласуется с требованиями гуманистической педагогики.

В заключение сделаем вывод о том, что содержание экологии человека как междисциплинарной области знаний о настоящем человеке и его будущем перспективна для модернизации общекультурного содержания образования, его гуманизации. Оно позволяет осмыслить культурную эволюцию как уникальный механизм устойчивого развития, саморазвития человека в условиях динамично меняющейся реальности. Социально и личностно значимый характер представленных междисциплинарных понятий и проблем, которые анализируются как теоретические предпосылки гармонизации бытия человека, ориентируют школьников на общекультурное развитие, востребованное современной реальностью.

### Литература

1. Агаджанян, Н.А. Экология человека и концепция выживания / Н.А. Агаджанян, А.И. Воложин, Е.В. Евстафьева. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 240 с.
2. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСАМ, 1996 – 192 с.
3. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С.17-167
5. Степин, В.С. Цивилизационный выбор и сценарии мирового развития / В.С. Степин // Экология и жизнь. – 1998. – № 2 – С. 4–8.
6. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. – Вильнюс, 2005. – 22 с. ■

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 37.017.92

## ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ

**И.И. Зайцева**

### **Аннотация**

Воспитание ребенка должно основываться на принципах духовных ценностей. Он должен осознать себя носителем этих ценностей, связывающих его с природой, обществом и космосом. Этот процесс необходимо направить через расширение сознания ребенка, постепенно формируя в нем осознание самого себя, как неотъемлемую часть космоса. Этому будет способствовать свободный выбор творческого труда и погружение в познавательную деятельность.

**Ключевые слова:** духовность, космическое воспитание, воля, терпение, творчество, творческая индивидуальность, духовные ценности, нравственность, свободное воспитание, свободный творческий труд.

### **Abstract**

The theory of free upbringing by K.N. Wentzel is based on the principles of spiritual values. The child should see himself/herself as the bearer of moral values which form a connection with the Cosmos, Nature and society. This process needs to be re-routed through the expansion of the children's consciousness, gradually forming their self-perception as an integral part of the Cosmos. This will facilitate the child's free choice of creative work and immersion in cognitive activity.

**Index terms:** spirituality, morality, free upbringing, will, patience, creativity, free creative work, creative personality, spiritual values.

**В** начале нового тысячелетия становится все более актуальным и значимым духовно-нравственное совершенствование личности, без которого не представляется возможным дальнейший прогресс человеческого общества. Человечество начинает по-новому понимать глобальные законы мироздания, ему становится присущ планетарный взгляд на проблемы человеческого бытия.

Каким будет мир, духовное и материальное благосостояние государства и общества во многом зависит от нас, педагогов, и от тех основ, которые мы заложим в сознание детей – будущих создателей новой жизни. Школа сегодня сориентирована на привитие знаний, умений и навыков, считая, что только они способны сформировать в ребенке духовно-нравственные

качества. Но духовный мир – особое состояние внутренней жизни. Он нуждается в добрых и красивых образах, мыслях, идеалах, которые будут являться основой совершенствования личности.

Решая проблемы духовно-нравственного воспитания и совершенствования личности ребенка в современных условиях, мы обратились к творчеству философа и педагога К.Н.Вентцеля, к его идеям о свободном и космическом воспитании ребенка.

Вентцель Константин Николаевич (1857–1947) – выдающийся мыслитель, русский педагог, философ, писатель и общественный деятель, основоположник «Декларации прав ребенка» (1917 г.). Разрабатывая одним из первых педагогические проблемы ноосферы и экологии духа, К.Н.Вентцель оставил потомкам труды по

философии и богословии, политологии и культурологии, этике, психологии и педагогике.

По своим философским воззрениям он был идеалистом. Его философское кредо выражено в работе «Этика и педагогика творческой личности» (т. 1-2, 1911-12). В духовном и нравственном усовершенствовании людей он видел основу для создания нового общества и в этой связи разрабатывал теорию «свободного воспитания». Как представитель этой теории К.Н. Вентцель оказался продолжателем идей педагогической деятельности Л.Н. Толстого и А. Шопенгауэра. А рассматривая ребенка как космическое явление он в своих рассуждениях встал в один ряд с такими мыслителями, как В.И. Вернадский, Н.Ф. Федоров, В.В. Докучаев, К.Э. Циолковский, А.А. Чижевский, которые считали, что человек взаимосвязан с природой и космосом, являясь его неотъемлемой частью.

Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для его свободного творческого индивидуального развития, Вентцель приходит к идее космического воспитания. Он понимал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего целостного Космоса, исходил из нерасторжимости их органического единства – Человека, Человечества и Вселенной. Педагог-гуманист борется со всеми видами духовного угнетения людей, за полное раскрепощение личности, за обретение ею высшего достоинства и счастья. Большая часть жизни Вентцеля была посвящена работе над гуманистической проблемой – как сделать человека свободным, счастливым, освободить его от невидимых цепей духовного рабства. Выход этот он видит в духовно-нравственном совершенствовании, которое достигается методом свободного воспитания.

В 1896 г. выходит его труд «Основные задачи нравственного воспитания, где он предлагает свою программу Педагогическому обществу при Московском универси-

тете. С этого времени он становится ведущим теоретиком свободного воспитания.

Его творчество явило собой уникальный пример синтеза двух великих идей: свободного и космического воспитания, получивших распространение в мировой и отечественной культуре в конце XIX – начале XX в., и возродившихся в последнее десятилетие XXI в.

Свободное воспитание неразрывно связано с многовековыми традициями гуманистической педагогики, у истоков которой стоял выдающийся философ древней Греции Сократ (470–399 гг. до н.э.). Он считал, что строение мира, физическая природа вещей непознаваемы, что люди могут познать только себя самих, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия.

Целью воспитания, по мнению Сократа, должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности. Главная педагогическая задача, по его мнению, состоит не в подготовке человека к конкретным видам деятельности, направленной на личное и общественное благо, а в его нравственном развитии, в формировании основ добродетельного поведения. При этом огромное значение он придавал образу жизни учителя (как примеру для подражания) и стилю его взаимоотношений с учениками.

Педагогический процесс Сократ рассматривал с точки зрения организации самопознания ученика, помощи ему в самостоятельном духовном (прежде всего, интеллектуальном и моральном) усилии, в пробуждении творческого начала, заложенного в нем от рождения. Он считал, что подлинная образованность может родиться только из личного духовного усилия человека, связанного с уже имеющимся у него опытом.

Сократ рассматривал участников педагогического процесса как «равноправных партнеров». Учителю он отводил роль «помощника» ученика, стимулирующего активность и направляющего духовное развитие последнего.

Теория свободного воспитания настаивает на том, чтобы ребенок как можно раньше сознательно научился ставить себе цели и сознательно стремился к их достижению своими же средствами. Именно сознательно. Задача учителя – подвести ребенка к осознанию цели и создать условия для ее достижения. Учитель, следуя теории свободного воспитания, предлагает ребенку не шаблоны жизни, а побуждает его к самостоятельной творческой работе, предлагал самому «доходить до раскрытия законов нравственности, открытия истины и воплощения красоты» [2]. Он должен увидеть в ребенке творческое начало, пробудить в нем творческие силы, чтобы содействовать их освобождению, а не сужению, и дать возможность сформировать то прекрасное, что заложено в ребенке. «Надо дать возможность детям научиться открывать, дать им возможность упражнять свою способность к открытиям. А самый лучший способ для этого – не знакомить их догматически с теми результатами, которых достигло человечество на трудном, тяжелом, пройденном им пути, а дать возможность повторить им самим в сокращенном виде этот путь, пережить его. Подобно тому, как человечество на протяжении этого пути искало, творило, создавало, открывало, так дайте возможность и детям искать, творить, создавать, открывать. Тогда только они подготовятся к продолжению духовной работы, совершаемой человечеством, с того именно пункта, на котором эта работа остановилась» [6].

К.Н. Вентцель перешагнул все стереотипы в традиционной педагогике. Образовательная деятельность, по его мнению, должна быть связана с природой, с жизнью людей и их взаимоотношениями. Он был убежден, что учителю важно открыть перед ребенком живой мир природы, а грамотность и книга важны, если ведут «...к жизни, природе, действительности, к этому настоящему источнику всякого развития как физического, так и духовного» [3].

За час беседы, по мнению Вентцеля, учитель должен рассмотреть самые разные вопросы, принадлежащие к разным областям знания. Изучая одну науку, не упускать связь с другими. Занимаясь частностями, не упускать из виду общее, целое. Учителя начальных классов больше должны быть энциклопедистами, чем специалистами. В старших классах, помимо специализации, учитель должен обладать философским образованием.

К.Н. Вентцель пришел к выводу, что воля, а не интеллект, является основой духовной жизни, и полагал, что ребенок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует потребность. «...Воля есть тот элемент духовной жизни, благодаря которому все элементы его связываются в одно гармоническое своеобразное индивидуальное целое» [1]. Он пишет, что когда уделяется большее внимание интеллекту, а не развитию воли и эмоциональной стороны нашей природы, то и сам интеллект получает однобокое развитие. Развитие воли тесно связано с гармоническим развитием всей духовной жизни ребенка. «От воли в широком смысле этого слова как психической активности вообще мы должны отличать волю в узком смысле, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств. Воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя достигает и может достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности. К выработке этой высшей формы активности мы и должны вести индивидуальную личность» [1].

Весь процесс обучения, по Вентцелю, должен состоять в том, чтобы ребенок сам себе ставил цели и сам их достигал, а учитель тонко и умело его направлял. Достигнуть этого можно ученику, приложив такие важные качества, как силу воли, терпение и устремление. Тогда процесс обучения

будет иметь благотворное влияние на все духовное развитие ребенка. Такой методический подход в наше время может использоваться вдумчивыми учителями. Ведь целевую установку занятия формулируют дети, а план занятия составляется учителем совместно с детьми. Итог занятия тоже подводится совместно. Ребенок становится активным участником познавательного процесса, сотворцом.

К.Н. Вентцель отмечал, что пройдя практику жизни, «теоретические интересы ребенка будут более жизненны, живуче, плодоноснее» [4]. Теория свободного воспитания смотрит на детей не как на какие-то пустые сосуды, которые нужно заполнить знаниями, готовыми истинами в области религии, нравственности, искусства, науки. Она смотрит на них, как на самобытно самостоятельных искателей духовных ценностей. Эти духовные ценности не могут быть внедрены извне, они должны быть творчески созданы внутри каждого человека. Благодаря свободному производительному труду и творческой деятельности постепенно будет формироваться и внутренний мир ребенка.

Во второй половине 20-х и в 30-е годы в обстановке все более усиливающегося тоталитаризма Вентцель пишет ряд работ: «Проблемы космического воспитания» (1925), «Философия творческой воли» (1937), «Лучи света на пути творчества» (1937) и др., в которых развивает теорию нового направления в воспитании – космическую педагогику.

Вентцель убежден, что человек является частью Космоса и Вселенной, что должно осуществляться специальное космическое воспитание и должна существовать специальная отрасль антропологии – космическая педагогика, в рамках которой проблема воспитания трактуется с совершенно особой точки зрения. Космическая педагогика имеет свои специфические цели и требует особых приемов и методов для их достижения. При этом Вентцель подчеркивает примат социальной педагогики над инди-

видуальной, а космической – над социальной, поскольку космос, по мнению педагога-философа, это целое, а человеческое общество – его часть. Вентцель трактует космос как целостное единство вселенской жизни. Составными частями космоса являются человеческие индивидуумы. По его замыслу, высшей задачей космического воспитания является развитие в ребенке космического самосознания, т.е. сознания самого себя как нераздельной части космоса.

Цель космического воспитания состоит в том, чтобы довести до сознания ребенка, что он представляет собою единое, нераздельное целое со всем космосом. Высшей целью космической педагогики является раскрытие сознания ребенка до космического совершенства. Он должен, по мнению Вентцеля, ощутить себя в единстве с Космосом и стать творческой силой космической действительности.

На наш взгляд, разработанная К.Н. Вентцелем космическая педагогика может являться достойным завершением недописанной К.Д. Ушинским педагогической антропологии. Без преувеличения можно сказать, что педагогов, которые будут работать в этом направлении, можно назвать космическими педагогами. Между этими педагогами и их учениками будет создано пространство, которое можно назвать космокультурным пространством. По качеству – это космокультурное пространство явит собой, используя терминологию Вернадского, ноосферу творчески развивающегося Космоса. В связи с этим важнейшей задачей становится довести до сознания воспитанника единство своей личной жизни с жизнью социума, с жизнью всего космоса. Реализация этой задачи означала бы сделать для ребенка возможным поставить себе в качестве важнейшей нравственной цели утверждение, расширение сознания. Исходя из основных положений космической педагогики, К.Н. Вентцель предлагает «изменить характер деятельности учителя». По его мнению, знание должно быть

представлено детям как целое и единое, и, таким образом, они самостоятельно приходят к выводам о связи между явлениями во всем Мире. Познание ребенком окружающего Мира, считает педагог, происходит по различным направлениям, дополняющим и обогащающим друг друга, – через науку, философию, искусство, религию. Поэтому для становления у ребенка космического сознания требуется интеграция знаний, объединение естественных и гуманитарных наук. То есть при изучении человека, человечества, природы и Космоса должен соблюдаться принцип целостности и системности.

Для современной педагогики идеи Вентцеля, базирующиеся на гуманистической этике, космическом воспитании, идеи всеединства, любви к детям, человечеству, космосу являют собой ценность новой педагогической парадигмы. Убедительность его творчества основана на том, что он на практике осуществил свои педагогические идеи, реализовав их в «Доме Свободного Ребенка».

Настало время совершить поворот к ребенку и помочь ему приобщиться к бо-

гатым духовно-нравственным ценностям космизма и сделать их смыслообразующими для своей жизни. Для этого педагог, согласно педагогическим воззрениям К.Н. Вентцеля, должен обладать космическим мировоззрением, высокой внутренней культурой и являться эталоном для подражания и самосовершенствования.

#### Литература

1. *Вентцель, К.Н.* Антология гуманной педагогики / К.Н. Вентцель. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1999. – С. 43.
2. *Вентцель, К.Н.* Антология гуманной педагогики / К.Н. Вентцель. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1999. – С. 41.
3. *Вентцель, К.Н.* Дом свободного ребенка / К.Н. Вентцель. – М., 1923. – С. 31.
4. *Вентцель, К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М.: Земля и фабрика, 1923. – С. 25.
5. *Вентцель, К.Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. – 4-е изд., испр. и доп. – Пб.: Книгоиздательство «Голос труда», 1923. – 45 с.
6. *Вентцель, К.Н.* Идеальная школа будущего и способы его осуществления / К.Н. Вентцель. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1999. – С. 143. – (Сер. Антология гуманной педагогики).



УДК 37.014≈37.013.78

## СТАНОВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920-е ГОДЫ (на материалах ТАССР)

Ш.Ф. Садыков

### Аннотация

Данная статья посвящена становлению системы преподавания обществоведения в ТАССР в 20-е годы XX в. Показана политика большевиков в области образования. Рассмотрена роль Академцентра ТНKP и Секции Обществоведения в формировании обществоведческого образования. Дано описание учебно-методической литературы, изданной в ТАССР, и методов школьной обществоведческой работы.

**Ключевые слова:** обществоведение, учебные программы, краеведение, методы преподавания обществоведения.

### Abstract

The paper traces the genesis of teaching social science in Tatar Republic in the 1920s, with an emphasis on Bolshevik policy in the sphere of education, the role of Academcenter TNKP and the Social Science Section in teaching of the field. We also provide an overview of academic literature and textbooks published on the issue in TASSR, as well as of methods of social work and teaching of social science.

**Index terms:** social states; school programs; local materials; social states teaching methods.

**П**роцесс становления преподавания обществоведения как в России, так и в ТАССР связан с реформированием системы историко-обществоведческого образования, начавшейся после Октябрьской революции 1917 г. Советское руководство прекрасно понимало роль, которую играли предметы обществоведческого цикла в воспитании нового человека. В советской школе 20-х годов основным гуманитарным предметом стало обществоведение, которое полностью заменило историю. История стала пониматься как наука о смене обществ, формаций, ставящая своей целью выяснить закономерность этой смены. Большевики, перечеркнув прошлое, изменили общественное отношение к нему, сконцентрировали массовое сознание на интересах настоящего и светлого будущего. Незнание и непонимание фактов прошлого способствовало складыванию негативного отношения к нему.

По мнению профессора С.П. Сингалевича, обществоведение как новая отрасль знания сложилось в процессе длительной эволюции. Формирование обществоведения в программном творчестве и в методи-

ческой теории он представлял в следующих этапах: а) период господства традиционной истории; б) дополнение ее курсами политэкономии, советской конституции и истории революционного движения (1920 г.); в) замена ее историей культуры (1921 г.); г) наконец, появление обществоведения, дающего синтез материала истории и современности (1923 – начало 30-х годов XX в.) [8, с.3].

До 1921 г. никаких единых программ и учебников не существовало, а вся учебно-методическая литература носила рекомендательный характер. Новая власть не сформулировала четких требований к содержанию обучения и воспитания. Было лишь указано, что школьные знания необходимо связать с жизнью и трудом, а методы преподавания и содержания учебных предметов, согласно документам, были предоставлены инициативе на местах. Однако все программы, появившиеся до схем Государственного ученого совета (ГУС), для трудовой школы оказались непригодными. Они строились на старых принципах и наполнялись книжным материалом. Для периода становления преподавания обще-

ствоведения характерна идея свободной школы, когда учителя сами участвовали в разработке программ, исходя из интересов и запросов подростков.

В 1923 г. научно-педагогической секцией ГУСа разрабатываются комплексные программы, предусматривающие синтетическое обобщение учебного материала. Происходит отказ от классно-урочной системы обучения. Вместо учебных дисциплин были введены комплексы по трем направлениям: природа, труд, общество. Введение комплексных программ решало задачу устранения одного из самых существенных недостатков старой школы – полного разрыва между учебными предметами и жизнью.

В ТАССР в роли государственного органа, который должен был вести научно-педагогическую деятельность, в том числе и разработку программ, выступал Академцентр Татарстанского народного комиссариата просвещения (ТНКП). Перед научно-педагогической комиссией Академцентра была поставлена сложная задача приспособления учебных планов и программ ГУСа с учетом местных условий и самостоятельная разработка новых планов и программ для всех типов учебных заведений республики, подчиненных Татаркомпросу. Одним из важных принципов построения новых программ Академцентра была краеведческая составляющая материала. Программы 20–30-х годов, которые имелись в Республике Татарстан, в значительной мере были проникнуты этой краевой основой; они пытались, исходя из программ ГУСа, дать децентрализованный материал, где исходным пунктом каждого вопроса являлся краевой материал.

В школьной практике краеведение занимало первостепенное значение в формировании личности. Оно стало тем жизненным центром, вокруг которого концентрировался научный материал. По мнению Г.Байки, краеведение способствует сопоставительной работе учащихся, развивает знания через близкий, знакомый материал, углуб-

ляет научные познания ребенка, проявляет в нем любовь к Родине [1, с.47]. Г.Байки [1, с.46] и К.Тагиров [10, с.50] придерживаются мнения, что обществоведение должно вестись в комплексе с краеведением при изучении окружающей среды, жизни общества, природы и т.д. Пристальное внимание вопросам краеведения уделял Г.Зайни, определяя главный лозунг изучения краеведения как «изучение современности» [2, с.74]. Он предлагал систематизировать материалы по краеведению и восстановить в школах музеи по истории края, в дальнейшем выходя на более широкие масштабы и создавая районные, волостные музеи. Г.Зайни предлагает план и формы сбора краеведческого материала, алгоритм работы с детьми по уяснению целей и задач [3, с.55–57].

В 20-е годы прошлого столетия четкая тенденция необходимости школьного краеведения определялась государственной политикой. Н.К. Крупская рассматривала краеведение как средство всестороннего развития личности ребенка и связи обучения с жизнью, направленное против формализма и словесного метода преподавания. «Наша школа, – говорила Крупская, – должна научить видеть, научить читать не только печатные книги, но также и книги жизни... Необходимо учителю вооружиться методом изучения окружающей действительности... Он должен быть, в сущности, краеведом» [4, с.142–144].

Краеведческий принцип позволял учителю на основе «локальной» учебной программы расширять кругозор ребенка до масштабов родного села, города, до масштабов уезда, губернии, страны, наконец, мира, опираясь на наиболее прочную из «опор» обучения – личный опыт ребенка.

В этих условиях учителя-обществоведы должны были не только хорошо знать свой край, быть основательно ориентированными в материале краеведческой литературы, но и уметь отобрать пригодное для школы, увязать этот материал с общепрограммным и таким образом создать свой, приспособ-

ленный к условиям работы своей школы курс обществоведения.

В этом деле немаловажным являлась работа Секции обществоведения Педагогического общества при Восточном педагогическом институте, которая начиная с 1926 г. стала в области школьной обществоведческой работы идейно-методическим центром края.

Особенно существенным в общественно-педагогической работе Секции обществоведения было изучение обществоведческих запросов педагогов и развертывание широкой массовой консультативной работы.

Консультативное бюро Секции, получая запросы с мест, особенно из кантонов, вело с местными работниками регулярную переписку индивидуального характера по самым разнообразным вопросам методики и практики обществоведческой работы. Оно развернуло массовую консультацию через особый отдел в издаваемом «Бюллетене» Секции – «О чем спрашивает преподаватель-обществовед Татарии». Педагогов в основном волновали индивидуальные вопросы как теоретического, так и узкопрактического характера, связанные со школьной работой обществоведа. Преподаватели-обществоведы интересовались методическими новинками, много вопросов поступало о краевой литературе.

На страницах журнала «Магариф» Секцией обществоведения была открыта рубрика, посвященная вопросам обществоведения [6, с.89–90]. Она предлагала высказать свое мнение о программах (пригодность программ того времени татарским школам, по структуре содержания, по порядку разделения материала по годам, по соответствию программ возрастному цензу, о необходимости введения изменений, о достаточности материала по родному краю), о методах преподавания обществоведения, задачах оценивания и планирования, об учебных пособиях (по каким принципам необходимо составлять учебные книги), о наличии материала по

краеведению (вопросы изучения родного края, методы их проработки, порядок сбора необходимого материала, создание кружков по изучению Родины и т.д.).

В целом работа Секции обществоведения характеризовалась как научно-практическая обществоведческая, развивающаяся по трем основным линиям:

1. Научно-исследовательская работа, выражающаяся как в разработке основных вопросов методики обществоведения, так и в обсуждении их на научно-педагогических собраниях Секции.
2. Общественно-педагогическая работа, направленная на популяризацию в широкой педагогической массе основных проблем методики преподавания обществоведения и проведение консультативной помощи учителям-обществоведам.
3. Издательская работа, выражающаяся в выпуске «Бюллетеней» Секции и других методических изданий.

Вплоть до начала 30-х годов содержание программ по обществоведению двух ступеней в ТАССР стремилось отвечать требованиям национальной школы, хотя в каждой из них осуществлялся социальный заказ государства в идейно-политическом воспитании учащихся. Несмотря на наличие собственных программ в ТАССР, вопросы методической и программной разработки не переставали волновать педагогическую общественность. Так, прошедшая в Казани с 15 по 19 июня 1928 г. неделя, посвященная изучению методов преподавания обществоведения, отчетливо характеризовала положения дела в ТАССР. Основными недостатками, указанными педагогами, были:

- а) несоответствие программ, особенно программы II ступени второго центра местным условиям (в частности, татарским школам);

- б) недостаточное количество учебников (особенно нехватка учебников по краеведению);

- в) слабая методическая помощь на местах со стороны центральных и местных органов;

г) непонимание учителями основ диалектики обществоведения.

Участниками методической недели в качестве резолюции было вынесено ряд предложений для повышения качества работы учителя обществоведения. Во-первых, предлагалось устранение недостатков содержания и постановки вопросов в программах, в частности полное обновление программы II ступени второго центра, усиление краеведческого материала и межпредметных связей. Во-вторых, обеспечение школ, в особенности кантонные и национальные, учебными пособиями в количестве, предусмотренном комиссариатом народного образования РСФСР, создание книг на татарском и русском языках по обществоведению, включающих материалы по краеведению. По вопросам методологии участники рекомендовали выпустить отдельные методические письма и предложили перейти на лабораторный метод преподавания обществоведения. Именно такие преграды и задачи видели перед собой учителя-обществоведы, выполнение которых было необходимо для совершенствования курса обществоведения [5, с.138–141].

Одним из острых вопросов, обсуждаемых педагогами, был вопрос о школьных учебниках. Дореволюционные учебники не годились, так как некоторые предметы были отменены, а другие подверглись пересмотру. Отказ от дореволюционных учебников перерос в отрицание необходимости стабильных учебников вообще. В 1920-х – начале 1930-х годов получили распространение так называемые рабочие книги, «рассыпные» учебники, журналы-учебники и даже газеты-учебники. В 20–30-е годы XX в. в ТАССР было издано несколько книг и методических пособий по обществоведению, такие как «Уроки обществоведения» (С.Шарафутдинов, Г.Нигмати, М.Мухаммадиев, изданы в 1925 и 1928 гг.), «Рабочая книга по обществоведению для I года обучения» и «Рабочая книга по обществоведению для III года обучения» (Х.Гайнуллин, изданы в 1932 г.), «Методы

изучения обществоведения» (И.Казаков, издана в 1926 г.), «Методика обучения в школах первой ступени» (Г.Байки, издана в 1929 г.). Появление местных книг по обществоведению привнесли в содержание курса специфические особенности региона.

Преподавание обществоведения с использованием национальной истории в Татарской республике и издание собственных учебных пособий осложнялись тем, что Постановление ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. ужесточало использование региональных учебных пособий [7, с.42.] Было постановлено немедленно прекратить издание так называемых «рабочих книг» и «рассыпных учебников», подменяющих действительные учебники и не дающих систематических знаний по проходимым в школе предметам. Резко осуждались изменения в тексте и расположение материала без специального постановления коллегии Наркомпроса. Был отменен порядок издания учебников самостоятельно каждой областью, краем и автономной республикой РСФСР. Единственным правом субъектов было издание краевой учебной книги для начальных классов на базе местного краеведческого материала с разрешения и утверждения Наркомпроса РСФСР [7, с.44].

Недостаточное количество рабочих книг, учебных пособий по обществоведению педагоги пытались компенсировать различными методами и формами работы.

В 20-е годы вопрос о методах школьной обществоведческой работы стоял исключительно остро: не было установлено понятие метода, не имелось точной и четкой классификации методов, была очень разнообразна методическая терминология. В определении понятия «метод» существовало две основных точки зрения: а) одна рассматривала метод как путь, проходимый учащимися в процессе работы по выполнению данного задания, при этом она учитывала, что при прохождении этого пути работы учащиеся применяют ряд приемов работы (Н.Шульман, отчасти А.Тарасов); б) другая точка зрения рассматривала ме-

тод как способ работы, применяемый при выполнении задания (Б.Н.Жаворонков и др.).

При разнообразном понимании метода большинством методистов вся множественность наметившихся практикой методов сводилась к двум основным группам: основные и вспомогательные методы. По вопросу о вспомогательных методах обществуведческой работы между теоретиками-методистами не было значительных расхождений. Вспомогательные методы работы могли быть крайне разнообразны (методы рассказа, беседы, документации, проблем, проектов, наглядно-иллюстративный, экскурсионно-иллюстративный, экскурсионно-исследовательский и др.), но они должны были в максимальной степени соответствовать основному методу работы и выражать его существо [8, с.16–17].

Труднее разрешался вопрос о том, какой метод работы в условиях строящейся школы мог быть признан основным. Здесь есть две основные точки зрения: а) представители воспитательно-трудового направления в методике обществоведения таким методом признавали трудовой, при котором учащимися не только была усвоена теория, но они были подведены к участию в жизни; б) представители реально-образовательного направления в методике обществоведения основным методом считали исследовательский (лабораторный) [8, с.17].

Методы могли варьироваться в зависимости от целого ряда объективных условий работы каждой школы, однако их сущность – самостоятельность в работе учащихся, путь исканий, а не усвоение готовых, преподносимых догматично знаний – должна была оставаться неизменной.

В 1929 г. принимаются поправки к Уставу единой трудовой школы, направленные в первую очередь на изменение задач школы, которая теперь «должна воспитать ненависть к пережиткам старого, учить разбираться в борьбе социалистических и капиталистических элементов».

Политика большевиков в области образования в 1920-е годы была направлена на слом старой школы, которая формировала систематические знания у учащихся. Единая трудовая школа выполнила свою задачу – подготовила новое поколение к восприятию марксистского мировоззрения. Молодые люди были воспитаны не на героическом прошлом своего народа, а на декларациях и лозунгах о прекрасном будущем. Между тем необходимо признать, что школа 1920-х годов – это свободная школа, школа увлечений, заблуждений и методического новаторства.

В условиях постепенного движения СССР к тоталитаризму принцип включения краеведения стал трактоваться теоретиками советской педагогики Н.К.Крупской и А.В.Луначарским как мощное средство решения политических и экономических задач государственного значения, где интересы и запросы формирующейся личности уходили на второй план, а человек стал безликой частью массы.

В конце 1920-х годов правительством был взят курс на стабилизацию и унификацию всех экспериментов советской школы. К этому времени экспериментальная педагогика вступила в завершающий этап и началось становление государственной политики в области образования.

Эксперименты со школой завершились постановлениями «О начальной и средней школе» (1931 г.) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.). Школа стала единообразной и идеологизированной: центральной ее задачей было воспитание «коммунистической, идеологически стойкой личности». Процесс обучения вошел в прежнее русло: урок стал основной формой учебной работы; вводились четкое расписание занятий и твердый состав учащихся в классе; стали проводиться итоговые проверочные испытания, а на уроках осуществлялась дифференцированная оценка знаний.

Первый период развития школьного обществоведения завершился постановлени-

ями, надолго поставившими школу в жесткие рамки обязательного изучения только одного содержания по всей стране. Обществознание как единый комплекс знаний о прошлом и настоящем просуществовало до середины 30-х годов.

#### Литература

1. Байки, Г. Изучение края на уроках обществоведения / Г. Байки // Магариф. – 1928. – № 2. – С. 46–50.
2. Зайни, Г. Как вести работу по краеведению в школе / Г. Зайни // Магариф. – 1926. – № 1–2. – С. 70–74.
3. Зайни, Г. Методика краеведческой работы / Г. Зайни // Магариф. – 1927. – № 1. – С. 55–60.
4. Крупская, Н.К. Об учителе: избранные статьи, речи и письма / Н.К. Крупская. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 360 с.
5. Неделя изучения методов преподавания обществоведения в Казани // Магариф. – 1928. – № 6–7. – С. 138–141.
6. О необходимости усиления обмена опытом в преподавании обществоведения // Магариф. – 1928. – № 8. – С. 89–90.
7. Постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе. – М.: Молодая гвардия, 1935. – 60 с.
8. Сингалевич, С.П. Основные вопросы методики обществоведения / С.П. Сингалевич. – Казань: Красный печатник, 1928. – 22 с.
9. Тагиров, К. Изучение обществоведения в комплексной системе / К. Тагиров // Магариф. – 1926. – № 11–12. – С. 45–51. ■

# ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.1

## ОБ ИННОВАЦИЯХ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ СИНГАПУРА И КФУ

Г.В. Ившина

### Аннотация

В работе представлен опыт непрерывного образования Сингапура, рассмотрены основные образовательные инновации. Приведены статистические данные по развитию непрерывного образования в Сингапуре и Казанском федеральном университете. На примере Казанского федерального университета рассмотрены перспективы развития непрерывного образования в эпоху информатизации.

**Ключевые слова:** система образования Сингапура, непрерывное образование, информатизация образования, информационные и коммуникационные технологии обучения, качество образования.

### Abstract

The paper summarizes Singapore's experience of implementing continuous education, as well as conceptual innovations put forth in Singapore. We provide statistics on the development of continuous education in Singapore and Kazan Federal University. The latter also serves as a case study to outline some prospects of developing continuous education in the information era.

**Index terms:** education system of Singapore, continuous education, informatization of education, ICT in training, quality of education.

**В**едущие страны мира, избравшие путь построения инновационной экономики, основанной на знаниях (knowledge-based economy), позиционируют развитие системы образования как ведущий приоритет достижения этой цели. Аксиоматичным является то, что страна, не обладающая эффективной системой формирования интеллектуального капитала, основу которой, в первую очередь, составляет система образования, обречена на постоянное ослабление собственных позиций на всех уровнях глобального конкурентного противостояния.

Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособность экономики в целом. В ходе осуществления и распространения инноваций

в сфере образования формулируется и развивается современная образовательная система – глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике (А.В. Хуторской).

Например, сегодня Сингапур становится глобальным образовательным эпицентром благодаря миллионным вложениям правительства страны в создание образовательной сети в регионе Юго-Восточной Азии. В основном образование в Сингапуре платное и приносит прибыль за счет привлечения иностранных студентов. Например, на данный период (к 2012 г.) планируется

привлечь не менее 150 тыс. иностранных студентов, что должно принести в казну государства не менее 2,2 млрд долларов. Это обеспечит рост ВВП Сингапура не менее чем на 5%.

В системе образования Сингапура, как и в российском образовании, было проведено много реформ, результатами которых, например, стали:

- двуязычность сингапурского образования, разделение на потоки в соответствии со способностями учащихся; упор на изучение естественных наук и математики; преподавание нравственных ценностей и истории Сингапура; широкое использование информационных технологий;

- создание независимых и автономных школ; децентрализация власти и делегирование ее директорам; система поощрения учителей; система стипендий;

- акцент на необходимость образования в течение всей жизни; разработка программ подготовки и переквалификации рабочих; тщательное изучение и заимствование лучших черт современных зарубежных прогрессивных систем образования.

Образовательная система Сингапура предполагает трехлетнюю предвузовскую подготовку, в течение которой студенты готовятся к сдаче экзамена GCE A-level. Следует заметить, что это специальная международная программа, разработанная Кембриджским университетом, для учащихся 16–17 лет. По ее завершении вручается международный сертификат A-level (Advanced Level – повышенный уровень) для каждого сданного предмета. Это официальный документ об образовании в Великобритании, что дает возможность для дальнейшего обучения в любом англоязычном вузе (без вступительных экзаменов) более 130 стран мира.

Система высшего государственного образования состоит из пяти политехнических университетов, трех университетов, национального педагогического института и института технического образования, основное назначение которого состоит в

подготовке специалистов по программам последипломного образования.

Кроме того, в стране работают филиалы таких известных университетов, как Чикагский (University of Chicago), Стенфорда (Stanford University), им Дж. Хопкинса (John Hopkins University), Массачусетский технологический (Massachusetts Institute of Technology), нидерландский технический Эйндховена (Technische Universiteit Eindhoven) и французский INSEAD.

Образовательные программы этих известных вузов входят во все мировые рейтинги. Разместив кампусы, университеты обеспечили себя огромным количеством азиатских студентов; европейцы и американцы, в свою очередь, сравнив соотношение цены и качества проживания и динамичной жизни города, также потянулись в Сингапур.

Нас особенно заинтересовала концепция Министерства образования Сингапура «Thinking Schools, Learning Nation» (TSLN), которая впервые была озвучена премьер-министром Го Чок Тонгом в 1997 г. Эта концепция описывает нацию, умеющую мыслить, граждан, способных решать задачи в будущем, и систему образования, отвечающую всем вызовам XXI в.

Концепция предусматривает создание социальной среды, которая будет способствовать непрерывному обучению сингапурского народа. Способность сингапурцев к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию будет определять готовность нации к переменам.

Как все это перекликается с нашим образованием. Значит и нам надо перенимать опыт Сингапура.

Иными словами, сегодня речь должна идти о создании на базе КФУ подразделений, занимающихся дополнительным образованием, «гипермаркета образовательных услуг» для максимально широкого круга потребителей – от школьников до пенсионеров, от дошкольного образования до повышения квалификации и переподготовки всего населения. Как этого добиться?

Процессная модель системы управления качеством в вузе содержит среди основных процессов наряду с образовательной, научной и производственной деятельностью и дополнительные образовательные услуги. Мы рассмотрим, например, с позиции управления качеством дополнительные образовательные услуги, предоставляемые в Институте непрерывного образования (ИНО) Казанского федерального университета (КФУ).

Одна из основных целей непрерывного образования – расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое школьное или вузовское обучение. Этим признается недостаточность или неспособность базовой системы научить человека всему, что ему придется делать в течение трудовой жизни. Непрерывное образование приравнивается к образованию взрослых, так как речь идет о различных формах переподготовки, повышения квалификации и культурного уровня людей, преодолевших обычный возраст базового обучения. Большинство форм повышения квалификации связано с конкретными изменениями в технике, технологии, организации, ассортименте продукции. Растущий разрыв во времени между переподготовкой и намечаемыми изменениями не изменяет сути этой зависимости. Западные экономисты вывели прямую зависимость периодичности постоянно действующего обучения от степени наукоемкости производства. Для повышения гибкости постоянно действующей системы повышения квалификации, приближения ее к реальному рынку в КФУ предлагаются образовательные услуги для разных классов потребителей: от школьников до пенсионеров. Основная цель всех программ – «образование через всю жизнь». В 2011 г. на рынок образовательных услуг было предложено более 200 программ, по которым прошли обучение более 3000 человек, общий оборот составил около более 50 млн руб. Реализация программ проходит через факультеты повышения квалификации преподавателей

вузов, дополнительного образования, довузовского образования и центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих. Рассмотрим особенности предлагаемых образовательных услуг.

По мнению зарубежных исследователей, временные или постоянно действующие формы повышения квалификации – только звенья общей системы непрерывного образования. Например, в Сингапуре государственные служащие повышают свою квалификацию каждый год по программам объемом 100 часов, а в нашей республике – один раз в пять лет по программе краткосрочного повышения квалификации в объеме 72 часов. Базовая подготовка должна создать определенный потенциал знаний, развить способности, а также, что не менее важно, потребности в непрерывном обновлении образования. Во-первых, речь идет о солидной общеобразовательной подготовке и широком профиле специальной подготовки. В противном случае образовательный процесс будет носить тупиковый характер. Во-вторых, необходим отказ от максимально возможного объема информации в пользу проблемного построения программ обучения (развития принципа «научить учиться»).

Таким образом, становление системы непрерывного образования основывается на двух взаимосвязанных тенденциях: вторжении производства в сферу базовой подготовки и, наоборот, проникновении обучения в производственный процесс. Происходит стирание граней между различными стадиями образовательного процесса. Особенно трудно определить границу между базовой подготовкой и повышением квалификации. Очевидно, что непрерывное образование не является очередной стадией развития системы образования, а выступает как необходимая составная часть процесса интеграции науки, образования и производства. Опыт Сингапура, например, показывает, что на уровне высшего образования целесообразно вернуть «старую

советскую систему» – производственную практику, дипломы должны носить практический характер с выходом на практический результат, значимый для конкретного предприятия или организации, тогда значительно сократится и период адаптации молодого специалиста.

Сегодня уже есть такой пример и в РТ. При поддержке ОАО «Татнефть» создан инновационный образовательный ресурс «Электронный Корпоративный Университет» (ЭКУ) ([www.ec-univer.ru](http://www.ec-univer.ru)), который предоставляет большие возможности для поиска, развития и продвижения талантливой молодежи. Для студентов КФУ эта возможность открыта для выпускников 2012 г. по специальностям: бухгалтерский учет и аудит, налоги и налогообложение, экономика, геология нефти и газа, геология и геохимия горючих ископаемых, геология и разведка нефтяных и газовых месторождений, неорганическая химия, технология неорганического производства, прикладная математика и информатика. На совещании с представителями ОАО «Татнефть», посвященном вопросам реализации этого пилотного проекта, прозвучала мысль о требовании к выпускникам как специалистам, имеющим фундаментальное образование. Это очень важно для нашего университета.

Исходя из этого, строятся как программы для преподавателей вузов, так и для специалистов, имеющих высшее образование, но осознавших необходимость обновления своих компетенций.

Мы полностью разделяем мнение С.Д. Сивец (доктор юридических наук, кандидат экономических наук, член-корреспондент Международной академии информатизации, ректор Института управления и подготовки персонала) о том, что в современных условиях на передний план выдвигается чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку работника нового типа (рабочего, фермера, менеджера и т.д.). Его важнейшими качествами становятся профессиональная гибкость и мобильность, т.е. способность в случае

необходимости быстро переквалифицироваться или даже сменить профессию. Обязательные элементы квалификации – солидное общее образование, широкая профессиональная подготовка и высокий культурно-технический уровень, умение быстро обновлять и пополнять знания. Современный работник практически в любой сфере деятельности должен обладать способностью к экономическому мышлению, к работе в творческих коллективах, иметь подготовку в области маркетинга, а также четко представлять себе хозяйственные, социальные и культурные аспекты введения новых технологий. Кроме того, ему необходимы дисциплинированность, инициативность, чувство ответственности, коммуникабельность, преданность и творческое отношение к делу – так называемые экстрафункциональные (выходящие за рамки профессиональных качеств) характеристики, которые на Западе объединяются новым понятием «социальная квалификация».

Таким образом, содержание квалификации в корне изменяется: усиливается субъективная сторона, возрастает роль социально-психологических факторов. Видоизменяется и само понятие образованности; его в большей степени определяет не сумма конкретных знаний, а методологическая подготовка плюс компьютерная грамотность и определенный уровень информационно-культурной культуры. Одновременно формируется и совсем новое понятие – «третья грамотность»: культура общения, эстетическое воспитание, широкая интеллектуальная деятельность, что характеризует общую культуру человека.

Очевидно, что все перечисленное в XXI в. подразумевает использование информационных и коммуникационных технологий обучения и создание междисциплинарных программ повышения квалификации. Например, на факультете повышения квалификации преподавателей вузов КФУ можно выделить программы по приоритетным направлениям (по приказам

Министерства образования и науки РФ) для преподавателей вузов Приволжского ФО и «контрольным цифрам» для ППС КФУ. Все предлагаемые программы разрабатываются на основе стандартов нового поколения ведущими преподавателями разных факультетов и институтов КФУ, что позволяет на модульной основе формировать разные программы в зависимости от контингента обучаемых. Учитывая структуру модели управления образовательной деятельностью для обеспечения требуемого качества выпускников, в которой ключевым процессом является образовательная деятельность, следует рассмотреть процессы обеспечения.

Напомним, что к процессам обеспечения относятся и материально-техническое, финансовое, кадровое, информационное, методическое обеспечение. Мы полагаем, что кадровое обеспечение существенно влияет на качество предоставляемых услуг, поэтому в разработке и реализации программ повышения квалификации для ППС принимают участие более 50 профессоров и 70 доцентов КФУ, а также ведущие научные сотрудники. Все разработанные программы проходят экспертизу и утверждаются Министерством образования и науки РФ. Использование активных методов обучения, информационное сопровождение и наличие электронных образовательных ресурсов по модулям являются обязательными требованиями ко всем программам. Материально-техническое обеспечение учебного процесса в ИНО и на ФПК – компьютерные классы, интерактивное мультимедийное оборудование лекционных аудиторий, оборудованных интерактивными досками, кафедрами – позволяют использовать интернет-технологии в обучении и дистанционные технологии. На ФПК ИНО используются две платформы – «Виртуальный ФПК» ([www.ksu.ru/fpk](http://www.ksu.ru/fpk)) и MOODLE ([vksait.ksu.ru](http://vksait.ksu.ru)). Через «Виртуальный ФПК» по более чем 70 программам прошли обучение более 1500 преподавателей, а по 6 программам в MLS MOODLE – более 2000

профессорско-преподавательского состава КФУ (<http://vksait.ksu.ru/course/category.php?id=10>). Использование дистанционных технологий в обучении преподавателей КФУ позволяет значительно упростить процесс разработки ЭОР и внедрения ИКТ в обучение студентов. Хотя есть и проблемы на этом пути: готовность как преподавателей, так и студентов к сотрудничеству при обучении в Интернете, качество контента и результатов обучения, создание мультимедийных образовательных ресурсов и технологий обучения с ними.

С 2010 г. в соответствии с Указом Президента Республики Татарстан Р.Н. Минниханова от 23 августа 2010 г. № УП-552 «Об утверждении Программы развития государственной гражданской службы Республики Татарстан и муниципальной службы в Республике Татарстан на 2010–2013 годы» Казанский федеральный университет проводит обучение государственных и муниципальных служащих на базе Центра переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих. Это новое направление образовательной деятельности потребовало новых подходов к разработке и реализации программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих. В первую очередь необходимо было на основе требований к профессиональным компетенциям государственных и муниципальных служащих выделить инвариантную часть программ, в которую вошли правовые, экономические и IT-модули, а вариативная часть определялась на основе «заказа» государственных и муниципальных органов управления. Кроме ведущих профессоров КФУ, во всех программах приняли участие специалисты министерств и ведомств РТ (более 300 руководителей разного уровня РТ). Все вопросы по кадровому обеспечению этих программ решаются совместно с Департаментом по делам государственных служащих при Президенте Республики Татарстан. По 39 программам прошли обучение более 4000 человек ([www.ksu.ru/ino1/cpps](http://www.ksu.ru/ino1/cpps)).

Обобщая отечественный и зарубежный опыт применения ИКТ в образовании, мы заметили, что важно на каждом этапе выделить инвариантную и вариативную часть обучения, разработки и применения ИКТ. Отметим при этом, что как объект обучения, так и сами ИКТ, применяемые в процессе обучения, являются динамическими объектами, взаимосвязанными между собой. Здесь особая роль отводится информационным технологиям как средству реализации междисциплинарных связей, позволяющим создавать вариативные методики, реализующие психолого-педагогическое воздействие лонгирующего характера.

Вместе с тем системный анализ задач и перспектив развития образования в России показывает, что основными тенденциями в его совершенствовании будут: системная интеграция ИКТ в образовании, поддерживающих процессы обучения, научных исследований и организационного управления; построение и развитие единого образовательного информационного пространства, т.е. задача качественного изменения в состоянии всей информационной среды, окружающей систему образования, представление новых возможностей как для ускоренного, прогрессивного развития каждой личности, так и для роста совокупного общественного интеллекта; общедоступность и гарантия качества образования

для всех, а также многообразие, создание условий качественного образования для каждого; фундаментальность и глубина общеобразовательных (инвариантных) основ начального, основного, общего среднего и профессионального образования с учетом практической направленности образования для полноценной, конкурентоспособной подготовки подрастающего поколения к жизни и труду; адекватность образования, его соответствие потребностям и задачам развития экономики, культуры, науки и технологий как в общероссийском, так и в международном контексте.

#### Литература

1. Система непрерывного профессионального образования / П.С.Чубик, Д.Г.Демянюк, М.Г.Минин, И.А.Сафьянников // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 38–45.
2. Образование в Сингапуре. – URL: <http://www.myvolga.ru/content/obrazovanie-v-singapore/>
3. <http://www.znaniye.ru/education/singapore/>
4. Management Development Institute Of Singapore. – URL: <http://www.mdiss.edu.sg/>
5. *Ившина, Г.В.* Непрерывное образование в Казанском федеральном университете: проблемы и решения // Электронная Казань-2011: материалы третьей Междунар. науч.-практ. конф., 19–21 апреля 2011 г. (Казань) / Минобрнауки РФ; Ин-т. социальных и гуманитар. знаний; Казан. Федерал. ун-т; МЭСИ; ИСМО РАО; Эконом. ЮНИВЕРСУМ. – Казань, 2011. – С. 288–291. ■

УДК 378.1

## ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

**В.Т. Гюрова**

### Аннотация

Статья рассматривает проблему о необходимости и возможности организации и реализации интерактивного учебного процесса в университетах. Такой процесс требует что бы преподаватели смотрели на студентов как на взрослых учащихся, а на себя – как на фасилитаторов и организаторов интерактивной образовательной среды. Представлены основные компоненты и характеристики этой среды. Специальный акцент делается на применение интерактивных методов обучения.

**Ключевые слова:** студенты, взрослые учащиеся, процесс обучения, интерактивность, интерактивное обучение, интерактивные методы, интерактивная образовательная среда, университет, преподаватель, андрагогический процесс.

### Abstract

This article presents necessity and opportunity for organization of an interactive teaching process at the university. This process requests from university teachers to see students as adult learners, and yourself – as facilitators and organizations of an interactive study environment. The main components and characteristics of such environment are presented. Special attention is paid on using of interactive methods.

**Index terms:** students, adult learners, teaching process, interactivity, interactive teaching, interactive methods, interactive study environment, university, university teachers, andragogical process.

**В**опрос о содержании и целях университетского образования кажется вечным. Суть вопроса в противопоставлении, как минимум, двух ведущих концепций, базирующихся на философии «хорошо сделанных голов» и «философии хорошо заполненных голов».

Первая отдает приоритет большому количеству информации, который практически проявляется в доминировании лекционного типа занятий и ведущей роли преподавателя как основного, чаще единственного источника знания.

Вторая философия ставит на первый план функциональность знания. Она проявляется в том, что студентам предоставляются основные (базисные) знания, которые осмыслены и операционализированы так, что их можно применять в разных ситуациях, при исполнении разных функций. Рефлексия результатов – часть учебного процесса. Таким образом, в содержание образования закладываются умения, связанные с постановкой вопросов, рефлексией, иными словами, умения учиться, которые дают свобо-

ду студентам самим выстраивать процесс обучения и собственного развития.

«Хорошо сделанные головы» требуют активности с двух сторон – со стороны преподавателя, но и со стороны студента. Активность студента провоцирует преподавателя выйти из роли контролера и наблюдателя и включиться в сотворчество. Но возникает вопрос: а как стимулировать активность студентов? Как поддерживать двустороннюю активность при взаимодействии преподавателя и студента в процессе обучения?

Причиной пониженной активности многих студентов является повторение в вузе школьной педагогической модели с односторонней активностью преподавателя и жесткой контролирующей моделью его взаимодействия со студентом.

Большая часть студентов является психологически зрелыми личностями и готова быть в процессе обучения в сотворчестве, а не в исполнительской роли:

– они хотят знать, что им предлагают преподаватели;

– сами решают, что важно для них, в том числе в отношении учения и информации, которую им предлагают;

– как «самоуправляющиеся» личности им нужно делать выбор;

– хотят знать свое место и роль в процессе обучения, хотят, чтобы от них что-то зависело, а это значит, что они готовы быть субъектами процесса учения;

– им важно видеть связь между учебным содержанием и будущими профессиональными и социальными ролями;

– имеют жизненный, а некоторые из них и профессиональный опыт, который является основой их позиции в отношении собственного обучения;

– всегда имеют свою точку зрения, даже и тогда, когда не произносят ее вслух;

– нуждаются в признании их опыта и ценностей как части значимого для них познания;

– не все истины принимают, хотя могут и промолчать;

– предпочитают разнообразие деятельностей – «взрослые учатся, делая что-то, исследуя, пробуя, проигрывая, меняя и адаптируя разные стратегии и преодолевая препятствия после многих попыток» [6];

– быстро разочаровывают, если то, что им предлагают или в чем они участвуют, расходится с их ожиданием.

– ожидают уважения со стороны преподавателей и понимания того, что учебный успех и качества человека могут оцениваться независимо.

Мы рассматриваем студентов как взрослых учащихся, потому что для этого есть все психофизиологические предпосылки, несмотря на то, что студенты не всегда используют свою взрослую позицию. Как взрослые учащиеся студенты нуждаются, чтобы их «услышали» и чтобы им дали возможность участвовать в управлении процессом обучения (планирование, организация, реализация, оценивание). Поставить студента в роль партнера преподавателя – это и цель, и механизм, обеспечивающий качественную подготовку профессионала,

так как при этом складывается собственная активная позиция личности и профессионала – в этом и есть смысл университетского образования.

Университетское образование необходимо выстраивать как андрагогический процесс. В соответствии с андрагогической моделью выделяется пять принципов [5]:

1) обеспечить «прозрачность» процесса обучения для студентов и понимание ими «как» и «для чего»;

2) показать пути управления информацией и пути самоконтроля;

3) изучаемое содержание важно связывать с их опытом;

4) стимулировать и поддерживать внутреннюю мотивацию;

5) оказывать помощь в преодолении внутренних запретов и предрассудков в отношении учебы.

Таким образом, «очевидными особенностями» андрагогического процесса, как подчеркивается в концепции Ноттингамской андрагогической группы, являются:

– договоренность вместо предписаний;

– партнерские отношения вместо субъект-объектных отношений;

– взаимодействие вместо воздействия;

– позитивная атмосфера, в основе которой лежат доверие, открытость, заинтересованность;

– диалог вместо напряженности в результате иерархии;

– общая ответственность между преподавателями и студентами за результаты обучения вместо взаимных обвинений.

Все это предполагает, чтобы обе стороны вложили максимально от себя в достижение общих целей обучения [1, с.135–149].

В основе этих взаимоотношений стоит взаимодействие, которое и является самой важной характеристикой и условием создания интерактивной образовательной среды.

Когда образовательная среда становится «интерактивной»? Первым условием для этого является материальная среда

(помещения, оборудование, в том числе технические средства, а также учебные материалы), позволяющая создать полноценное взаимодействие студента с преподавателем, взаимодействие студентов с учебными средствами, а также возможность для взаимодействия между самими студентами. Интерактивная материальная среда предполагает новую организацию пространства – например, работать в малых группах или общим кругом. Современные технические и коммуникационные средства – необходимое дополнение, которое облегчает работу преподавателя и создает условия для интерактивного обучения [2, 3, 4].

Интерактивной среду делают и другие характеристики:

- *Признание равенства ролей преподавателя и студента.* Мы не можем игнорировать тот факт, что в учебном взаимодействии в равной мере участвую и учащиеся и преподаватель. Это имеет значение для обучения всех студентов, но в особой мере относится к студентам-заочникам, которые могут научить своего преподавателя многому, если он открыт для новых идей и опыта.

- *Преподаватель выступает в роли фасилитатора.* Часто преподаватели концентрируются на преподавании, оставляя на втором плане заботу о том, что помогает студентам лучше понять и выучить учебный материал. Для проявления этой роли важно планирование, подготовка и доставка разнообразных (вариативных) дидактических материалов, которые ставят студентов в активную позицию во время групповой и индивидуальной работы.

- *Повышение активности студентов,* в том числе через максимальное использование групповой работы и работа в команде. Для групповой работы нужно больше времени, но даже прерывание лекции мини-дискуссией исключительно полезно для студентов, так как дает ценную информацию относительно того, как студенты понимают и воспринимают научные идеи и

концепции. Применение интерактивных методов во время всех форм учебных занятий сделает их максимально динамичными и эффективными.

- *Применение интерактивных методов не должно быть самоцелью.* Интерактивные методы должны быть частью образовательной концепции преподавателя и должны помогать студентам лучше понять, обдумать и изучить учебный материал, при этом делая процесс обучения привлекательным и интересным, а кроме того, и разнообразным в контексте учебных целей.

- *Сочетание разных форм оценки и контроля.* Применение интерактивных методов обучения (в том числе и для оценки достижений, понимания и установок) дает возможность для применения самоконтроля, самооценки и взаимного оценивания в малых группах. Возможно использовать и студенческое жюри для оценки достижений учащихся во время экзамена.

- *Значительная свобода выбора студентов* по отношению к средствам, месту, времени и темпу учебной деятельности. Это возможно при правильном сочетании традиционных форм обучения (лекции, упражнения, семинаров, лабораторных, практических занятий) с формами (и заданиями) для индивидуальной и групповой работы.

- *Позитивный, подкрепляющий и стимулирующий микроклимат* сопровождает применение интерактивных методов обучения, потому что работа с другими приносит удовольствие от процесса и результата, а интерактивная образовательная среда (с ее многообразием материалов и средств) требует и предоставляет поддержку и стимулы для учебной работы.

- *Постоянная и непрерывная обратная связь между участниками в процессе обучения* является обязательным элементом процесса обучения, основанным на взаимодействии и поддержке. Взаимодействие – основа творческого, подкрепляющего, стимулирующего микроклимата: а) преподаватель и студенты готовы к со-

трудничеству и партнерским взаимоотношениям, которые строятся на основе равного участия, мнения, выбора, принятия решений в процессе обучения; б) они активно и совместно действуют в соответствии с учебными целями; в) они готовы искать дух команды в работе; г) помощь и взаимопомощь являются естественной средой, в которой и через которую совместно ищется максимальная эффективность обучения [2, 3]. При интерактивном подходе наличие достаточных психологических условий, его обеспечивающих, компенсирует недостаток технического обеспечения.

Другим важным условием для реализации интерактивного обучения является гибкий учебный план, в котором есть место для разных форм работы преподавателя и студентов – индивидуальной, групповой, фронтальной, а также для разных методов обучения. Применение интерактивных методов обучения имеет отношение ко всем остальным элементам интерактивной образовательной среды.

Результатом интерактивных методов обучения является:

- удовольствие от учения и удовлетворенность от результата;
- в значительной мере свобода выбора и соответствие процесса обучения индивидуальному стилю учения студента;
- позитивный, подкрепляющий и стимулирующий микроклимат;
- сочетание разных форм контроля;
- непрерывная обратная связь между участниками в процессе обучения.

Но если интерактивное обучение кажется уместным для практических и семинарских занятий, то как можно применять его на лекционных занятиях?

Интерактивная лекция предполагает, что преподаватель активно использует внутри лекции дискуссионные моменты для обсуждения важных вопросов студентами в малых группах (2–4 человек), дает возможность озвучить студентам их мнения и предоставляет им обратную связь относительно их понимания и осмысления

учебного содержания. Таким образом, традиционное обучение сочетается с интерактивным. Это привлекает и задерживает студентов в аудиториях, потому что они могут еще во время лекции задавать вопросы, которые их волнуют, поделиться мнениями, услышать разные точки зрения, лучше понять и осмыслить информацию. Таким образом, они начинают учиться еще во время лекции, перешагнув этап «слушания и информирования». А это позитивно отражается на их мотивации учения.

Интерактивное обучение является мотивирующим, потому что предлагает чудесное сочетание интерактивного преподавания (на основе диалога и активности преподавателя и студентов) с «учением через действия». Преимущество учения через действия (которое, по существу, является учением, «ориентированным на учащегося») заключается в том, что оно предлагает альтернативы традиционному обучению:

- активность против пассивности;
- взаимодействие против бездействия;
- творчество против репродуктивности;
- «дисциплина оркестра» (основана на правилах и ролях) против авторитарной дисциплины (основанной на санкциях преподавателя);
- творческий, стимулирующий микроклимат (основанный на диалоге, взаимопомощи, доверии, сотрудничестве) против подчинения, безразличия и анонимности.

Интерактивное обучение сопровождается большим количеством положительной энергии и чувств. С одной стороны, положительные чувства, которые сопровождают интерактивный процесс обучения, связаны с позитивным микроклиматом, творческой деятельностью и заданиями, с активностью, а с другой – их поддерживает непрерывная обратная связь во всем, что происходит в учебном зале, которую каждый студент получает от преподавателя, а также от других студентов.

В процессе применения интерактивных методов обучения проявляются все важные характеристики человеческого учения, о

которых описал Фил Рейс – один из самых популярных в конце прошлого века английских авторов руководств для университетских преподавателей. Эти характеристики стоят в основе студенческой мотивации для обучения:

- *Желание (учиться и успевать)*. Так как большинство интерактивных методов требуют работы в парах и группах, они провоцируют чувство сопричастности к общему заданию и результатам.

- *Учение через действия*. Умение «слушать и слышать» и «смотреть и видеть» важны для обучения. Человек учится в деятельности и через деятельность и на собственных ошибках. В этом процессе важна роль поддержки в планировании и действии, своевременно дать обратную связь [9, с.54].

- *Положительные чувства*. Применение интерактивных методов в учебном процессе активизирует эмоциональный фон. Чувства являются реакцией на обратную связь преподавателя и одногруппников, результаты и действия других. По словам Ф. Рейса, большинство людей нуждаются в одобрении других людей. Две вещи категорически могут помешать успешному учению – отсутствие положительной обратной связи и принятие негативной обратной связи или критика [8, с.11]. Поэтому студенты нуждаются и в одобрении коллег, и в одобрении преподавателя.

- *«Придание смысла» (осмысление/«ассимиляция» нового знания*. Суть процесса «ассимиляции» в «разграничении того, что важно, от того, что уже изучено» и от «того, что неважно», а также селекция основных принципов от информации, которую мы накопили и «очертание перспективы» [8, с.12]. Процесс «придания смысла» можно реализовать в том случае, когда у студентов есть возможность для дискуссии в группах или когда в процессе индивидуальной работы они могут разграничить важное и неважное. «Все опытные преподаватели знают, как важно предоставлять время и место учащимся, чтобы они обду-

мывали свое учение и ставили его в перспективу» дальнейшего обучения [8, с.16].

В концепции Ф. Рейса «желание» (или мотивация), конкретное «действие», «обратная связь» и «ассимиляция» связаны в одно целое и находятся в основе компетентности, которой преподаватель хотел чтобы студенты достигли, а компетентность Ф. Рейс понимал как «я могу это сделать» [8, с.23]. Этот результат возможен только в интерактивном процессе обучения, когда практика (действия, работа студентов) во время занятия является основой их обучения. Таким образом, они не только изучают важные истины, которые кто-то когда-то придумал и открыл, но сами создают новое знание – их собственное познание, которое для них (как взрослых учащихся) имеет первостепенную значимость.

#### Литература

1. *Гюрова, В.* Андрагогията в шест въпроса / В. Гюрова. – София; Габрово: Екс-Прес, 2011.
2. *Гюрова, В.* Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова) / В. Гюрова, В. Божилова, В. Вълканова, Г. Дерменджиева. – С.: Европрес, 2006.
3. *Гюрова, В.* Приключението учебен процес / В. Гюрова, Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова. – С.: Европрес, 2006.
4. *Гюрова, В.* Провокацията учебен процес / В. Гюрова, Г. Дерменджиева, Е. Георгиев, С. Върбанова. – С.: Аскони-издат, 1997.
5. *Conner, M.* Andragogy + Pedagogy / M. Conner. – URL: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html> – 09.08.2006
6. *McKenzie, J.* How Teachers Learn Technology Best / J. McKenzie // The Educational Technology Journal. – 2001. – Vol. 10, № 6. – URL: <http://fno.org/mar01/howlearn.html> – 10.7.2011
7. *Nottigham Andragogy Group.* (1981). Toward a developmental theory of Andragogy. University of Nottigham..
8. *Race, Ph.* Never mind the teaching – feel the learning. SEDA Paper 80, June 1993, Birmingham, 1993
9. *Race, Ph.* Who learns wins. Positive Steps to the Enjoyment and Re-discovery of Learning, Penguin books ltd, Middlesex, 1995. ■

УДК 37.015

### **УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В.И. ЗАГВЯЗИНСКОГО И Р.А. АТАХАНОВА «МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В САМОРАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»**

**А.С. Днепров**

#### **Аннотация**

В статье рецензируется учебное пособие доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования Владимира Ильича Загвязинского и профессора, доктора психологических наук Разиюлло Атахановича Атаханова. Оно адресовано как будущим, так и уже опытным исследователям, так как помогает приобщиться к основам исследовательской культуры, усвоить определенную систему ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, традиционных и инновационных подходов; развить способности и личностные качества, необходимые для успешного педагогического поиска. Пособие может быть полезным для аспирантов и практиков-соискателей ученых степеней.

**Ключевые слова:** педагогический поиск, исследовательская деятельность педагога, понятийно-терминологическая система педагогического исследования.

#### **Abstract**

School-book of Doctor of Pedagogic, professor, member of Russian Educational Academy V.I. Zagvyazinskiy is reviewed in this article. It is directed as to the future as to the experienced researcher and it helps to understand the basis of research culture, to study valuable alignments, knowledge and skills, usual and unusual methods; it helps to develop abilities and qualities of personality that are necessary for successful pedagogical research. It can help to candidates and post-graduates.

**Index terms:** pedagogical research, research work of a teacher, conceptual terminology system of pedagogical research.

**Д**аже поверхностное сравнение содержания современных учебных книг с советскими аналогами показывает масштаб изменений, которые произошли в педагогическом сознании, в образовании и науке о нем после 1991 г. Многократно возросла степень свободы, расширилось пространство для проявления инициативы и свободного выбора в постановке целей образования, выборе содержания и реализации его функций.

Изменилась и сама учебная литература – из средства консервации и воспроизведения устаревшего, тоталитарного педагогического сознания в новых поколениях она трансформировалась в средство само-

развития педагогической науки и практики. Одним из самых ярких образцов такой литературы стало учебное пособие академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Владимира Ильича Загвязинского и доктора психологических наук, профессора Разиюлло Атахановича Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования» (М.: Издат. центр «Академия», 2012). Начиная с 2001 г. книга выдержала семь переизданий. Их общий тираж превышает 43 тыс. экземпляров.

В.И. Загвязинский – безусловный и общепризнанный лидер в современной российской педагогической науке. Его лидерство объективно оценено Российским

индексом научного цитирования, который на конец апреля 2012 г. составил более 1 010 единиц! Такого количества ссылок на работы по педагогике мы не обнаружили ни у одного современного исследователя. Поэтому любая его публикация вызывает особый интерес, а данное учебное пособие стало настольной книгой для десятков тысяч исследователей. Оно способно помочь студенту в подготовке и сдаче экзамена или зачета, а также каждому, кто хочет творить, искать, обновлять содержание и методы обучения, вести опытно-поисковую и исследовательскую работу, которая проходит в усложняющейся общественно-политической ситуации.

Не утратив способности сохранять социальную стабильность, обеспечивать преемственность в передаче новому поколению достижений науки и культуры, ценностей нравственного, физического и психического благополучия, воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности, современная педагогическая наука должна помочь в освоении новых функций и нового содержания образования – в поиске и освоении прогрессивных технологий и гибких организационных форм, пересмотре устаревающих принципов образования и воспитания, нахождении эффективных способов индивидуального подхода к воспитанникам. К этой деятельности должны быть привлечены все, кто имеет отношение к образованию, а средством ее организации должен стать современный учебник (или учебное пособие), раскрывающий перед практиками горизонты научных исследований, способный связать воедино мысль и деятельность, теорию и практику, цель и результат, а перед теоретиком – возможности верификации и внедрения результатов исследования в практику.

Реформы в системе образования не кратковременная кампания. Они происходили, происходят и будут происходить непрерывно. Но реформа образования «сверху» – по воле «начальства» – обречена на

неизбежную отмену в результате контрреформ и возврат к прежнему состоянию, а реформа «снизу», выстраданная и осуществленная часто не благодаря, а вопреки воле «начальства» миллионами учителей, преподавателей и педагогов различных образовательных учреждений, изменяет не только образование, но и страну и каждого, кто занимается или интересуется научными педагогическими исследованиями.

Из послушного «винтика» сложной иерархизированной системы образования, который «не смеет иметь свое мнение», учитель-урокодатель должен стать педагогом-исследователем, способным самостоятельно находить новые вызовы в образовании и отвечать не только на них, но и на многие другие. Учебная книга о правилах и методах организации педагогических исследований подводит к мысли о необходимости постоянных реформ в образовании, создает мотивацию к проведению научных исследований, помогает выработать алгоритм и индивидуальный стиль их проведения.

Чтобы реформа «снизу» стала реальностью, надо в общедоступной форме выразить основные реформаторские идеи, способные вызвать адекватный, устойчивый и длительный общественный резонанс. Многовековая история образования не придумала для этого ничего лучше, чем учебник или учебное пособие. Монографии в современных условиях издаются микроскопическим тиражом, поэтому предназначены для узкого круга подготовленных исследователей, так как написаны сложным языком и поэтому не представляют особого интереса для всей педагогической общественности.

Призыв к немедленному действию свойствен практически каждой публицистической статье. Их содержание с легкостью понимается и воспринимается даже не подготовленным читателем, а текст доступен многим, поскольку такие статьи размещаются в общественно-политической печати или все чаще в Интернете. Такие

статьи способны убедить в необходимости исследований и создать благоприятный настрой на их проведение, но в них нет фундаментальной обоснованности и инструкторности, которую можно встретить в научных статьях. Однако и научные статьи не имеют важнейших преимуществ учебного пособия – всеохватности, доступности, инструкторности.

Учебная книга, написанная опытным педагогом-исследователем, который осуществляет многолетние и многоплановые исследования, ценна вдвойне. По мере освоения содержания «Методологии и методов психолого-педагогического исследования» каждый заинтересованный читатель становится учеником и последователем В.И. Загвязинского и Р.А. Атаханова, так как находит ответы на самые трудные вопросы, которые возникают во время педагогических исследований. В данном пособии реализована идея непрерывного и синхронного развития педагогической науки и комплексного психолого-педагогического исследования, которое по существу выступает интегративным социолого-, валеолого-, психолого-педагогическим. Таким образом, авторы помогают учителям, воспитателям и психологам удовлетворить потребности в педагогическом поиске. После периода харизматических одиночек – педагогов-новаторов 80-х годов XX в. в начале 90-х годов наступил период коллективных творческих исканий в авторских школах, оригинальных воспитательных структурах, социальных учреждениях и комплексах.

Начало XXI в. можно считать принципиально новым периодом инновационного развития образования в нашей стране – периодом противоборства с наукообразным бюрократизмом, который, прикрываясь псевдогосударственными экономическими и политическими интересами, пытается внедрить и насильно внедряет антипедагогические новации. Требования к обоснованности, нравственной и политической корректности, практической отдаче исследований становятся еще более высокими.

Поэтому учитель должен владеть научно обоснованными методами педагогической инноватики.

Пособие В.И. Загвязинского и Р.А. Атаханова помогло уже целому десятку выпусков студентов педагогических вузов, изучающих основы психолого-педагогических знаний, а также педагогам, школьным психологам, стремящимся к творческому поиску, администраторам осознать современную ситуацию в образовании, отразить собственные успехи и недостатки, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, овладеть методами организации и проведения опытно-поисковой и экспериментальной работы: вести наблюдение и проводить эксперименты, анализировать и обобщать полученные данные, разрабатывать рекомендации.

В книге успешно реализована одна из сложнейших задач, которую ставили перед собой ее авторы – представить самые различные исследовательские подходы, дать знания и развить соответствующие комплексы знаний, умения, навыков – компетенции, которые должны быть неотъемлемой частью профессиональной подготовки любого учителя, преподавателя, воспитателя. В ней показаны практически все важнейшие направления научного педагогического поиска, раскрыта современная стратегия обновления образования, с этой целью даются общие сведения о психолого-педагогическом исследовании, природе и функциях образовательных инноваций, рассматриваются теоретические основы психолого-педагогических исследований, источники и условия исследовательского поиска, организация опытно-поисковой и исследовательской работы в образовательных учреждениях.

Авторы детально характеризуют методологические принципы психолого-педагогического исследования и его логической структуры: объект и предмет, цели и задачи, идея, замысел, гипотеза, критерии успешности исследовательского поиска, монито-

ринг процесса и результатов исследования, этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске. Подробно анализируются методы психолого-педагогического исследования: изучение литературы, наблюдение, беседа, опрос, тестирование, изучение продуктов деятельности, эксперимент (в том числе комплексный педагогический эксперимент), статистические методы и средства формализации, изучение и использование передового опыта, опытно-поисковая работа, истолкование, апробация, оформление, интерпретация результатов. Особое внимание уделяется творческой индивидуальности и личности педагога, его способностям, педагогической интуиции, импровизации, артистизму. В конце приводится терминологический словарь.

Педагогическое достояние и наследие, которое собрано и проанализировано в пособии, огромно. Сосредоточимся лишь на некоторых моментах, имеющих принципиальное значение для представления позиции авторов. Первая глава «Общая характеристика психолого-педагогического исследования» начинается с рассмотрения генезиса современного состояния образования. В ней доказывается, что кризисные явления в образовании возникли не вдруг. Они обострились и явственно проявились к началу 80-х годов. Их истоки были заложены еще в начале 30-х годов, а обнаруживаться они начали уже в 70-х годах, когда был объявлен директивный переход к всеобщему среднему образованию, более сложным программам обучения. Стала явной несостоятельность унифицированной системы образования, ее неприспособленность к решению задач постиндустриального общества.

Началось стремительное сокращение педагогического потенциала общества, что привело к нарастающему отчуждению молодежи от официально пропагандируемых социальных ценностей, семьи, школы и общества. Однодетная, конфликтная, часто неполная семья перестала полноценно выполнять воспитательные функции. Мо-

лодежь все более остро ощущала невосребованность обществом своих знаний и таланта. Постепенный размыв, «истончение» культурного слоя, забвение культурных традиций – эти и другие подобные факторы значительно затрудняли осуществление эффективной образовательной политики.

Системе образования мешала и мешает развиваться установка на унификацию, на единые стандарты, на подавляющий приоритет коллективного начала, нивелировку подхода к личности, недостаточное раскрытие ее индивидуальности, активности, инициативы, творческого потенциала, на изолированность от социальной среды. У молодежи не сформировались работоспособность, социальная адаптивность, профессиональная мобильность, жизненная устойчивость, самостоятельность, предприимчивость, инициативность, т.е. те качества, которые обеспечивают конкурентоспособность как личности, так и страны на мировой арене. Этим проблемам по тридцать-сорок, а то и больше лет, а они не только не снимаются, а усугубляются в современном образовании. Есть ли в этом вина педагогической науки? Скорее – беда, так как образование в России развивается преимущественно на основе не науки, а образовательной политики государства.

Однако авторы учебного пособия, анализируя трудности, справедливо указывают на то, что система российского образования выжила и сохранила свой высокий гуманистический потенциал. Более того, наше образование не только сохранилось, но и приобрело новые качества: стало мобильным, демократичным и вариативным. Появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня изучаемых программ, степени и характера помощи. Образование выжило именно потому, что обновлялось, что проводился настойчивый и продуктивный поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания.

Анализ социальной ситуации, практики преобразований, мирового педагогического опыта с позиции современных науч-

ных подходов позволил авторам пособия наметить новые ориентиры развития образования, стратегию его обновления, составляющие ядро нового педагогического сознания, основой которого является новое мышление – важнейший фактор преобразований. На базе этих убеждений обоснованно критикуется знаниевый критерий качества образования, который служит основным при выпуске из школы, при поступлении в вуз и другие учебные заведения, и делается вывод о том, что все обучение должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальности растущего человека, на реализацию заложенных в нем возможностей.

Утверждается, что от знаниецентризма наше образование должно прийти к человекоцентризму, к приоритету развития, к «культу личности» каждого воспитанника. Для этого предлагается изменить содержание образования, сделав его более культуро-ориентированным; отказаться от унифицированных форм организации образования (средняя общеобразовательная школа, профтехучилище), перейти от массового обучения к дифференцированному для учета потребностей и возможностей каждого обучающегося, к гуманистическому, ненасильственному, свободному воспитанию, основанному на добровольном выборе форм деятельности, инициативе и взаимном доверии воспитателей и воспитанников. Все это открывает совершенно новые перспективы для научных исследований, среди которых особо выделяются историко-педагогические, философско-педагогические, социально-педагогические, психолого-педагогические и методические.

Анализируются природа и функции образовательных инноваций. Среди их источников выделяются: диагностика ситуации обновления и развития в школе, семье, микросоциуме на данный момент, педагогический анализ достижений, недостатков, степени реализации возможностей, эффективности используемых подходов, прогнозирование, социально-педагогическое,

психолого-педагогическое проектирование, опережающее экспериментирование; личность творческого педагога с явно выраженным индивидуальным стилем деятельности; развитие инициативы и творчества воспитанников; преодоление мифов, стереотипов, инертности, индифферентности и собственная потребность педагога в обновлении образования и всей социальной сферы.

Рассматриваются категории: «новое», «прогрессивное», «новаторство», «новация», «нововведение», «инновация», «инновационный процесс», а также противоположные категории и понятия: «отжившее», «рутинное», «консерватизм», «прожектерство» и др. Авторы обосновывают понятие «жизненный цикл педагогических нововведений». Этот цикл включает старт, возникновение, быстрый рост (в борьбе с оппонентами и скептиками), зрелость, насыщение, связанное с более или менее широким продвижением в практику, кризис и финиш, связанные, как правило, со снятием нововведения как такового в новой, более эффективной, нередко более общей системе. Таким образом, рассматривается генезис педагогических событий и явлений.

Надо добиваться единства социализации и индивидуализации, обязательного учета индивидуальной ориентации воспитания и его социальной сущности как несомненных приоритетов демократического общества и его образовательно-воспитательной подсистемы. Для этого предлагается вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей как для педагога, так и для воспитанников, но эти идеи обязательно должны быть ограничены социальными нормами, объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.

Обозначена проблематика возможных психолого-педагогических исследований: соотношение закономерностей при определении теоретических основ концепции и

решении ведущих проблем педагогической деятельности, направлений и принципов развития образовательных учреждений; способы отбора и интеграции в психолого-педагогическом исследовании подходов и методов конкретных наук; специфика психолого-педагогических систем: образовательных, воспитательных, коррекционных, профилактических, лечебно-оздоровительных и т.д.; соотношение глобальных, общероссийских, региональных, местных (локальных) интересов и условий при конструировании психолого-педагогических систем и проектировании их развития; учение о гармонии и мере в педагогическом процессе и практические способы их достижения; соотношение и взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, новаторства и традиций в образовании; критерии успешности воспитательной работы, развития личности воспитанников в определенных типах образовательных учреждений; методология и технология педагогического проектирования (на уровне предмета, образовательного учреждения, педагогической системы города, района, региона и др.); способы корректного конструирования и эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

Среди прикладных (практических) проблем названы следующие: развивающие возможности современных методических систем; гуманное образование и духовный мир учителя; пути и условия интеграции гуманитарного и естественно-научного образования в средней школе; здоровьесберегающие технологии в учебном процессе; развивающие возможности новых информационных технологий; сравнительная эффективность современных систем обучения для различных категорий учащихся; традиции обучения и воспитания в России и других государствах бывшего СССР и их использование в современных условиях; формирование воспитательной системы школы (или иного образовательного учреждения); школа в системе социального воспитания и обучения; педагогические

возможности «открытой» школы; семья в системе социального воспитания; подростковый (молодежный) клуб как база развития внеучебных интересов и способностей; традиции народной педагогики в воспитании; роль неформальных структур в социализации молодежи; способы взаимодействия педагогов с неформальными структурами.

В завершающей части пособия утверждается, что передовые теории, оригинальные новации, современные системы и технологии, прекрасно составленные инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решающая роль принадлежит в нем личности педагога. Именно через нее во многом преломляется воздействие мировой культуры и потенциала окружающей среды на растущего человека. Справедливые слова К.Д. Ушинского «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания...» (Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1950. Т. 2. С. 63–64), считают авторы пособия, не утратили своей актуальности и сегодня.

В.И. Загвязинский и Р.А. Атаханов внесли существенный вклад в педагогическое образование, в профессиональное развитие исследовательских способностей тех специалистов, которые готовят новых педагогов. В центре их подготовки будет общекультурное развитие и стимулирование развития творческих способностей. Надеемся, что они обязательно адаптируют учебное пособие к требованиям ФГОС третьего поколения и на его базе будет создан сайт с интерактивным интерфейсом, который поможет в режиме реального времени новому поколению педагогов-исследователей решать разнообразные исследовательские проблемы и раздвигать горизонты науки об образовании.

## Памяти Максимова Вячеслава Георгиевича

*Максимов Вячеслав Георгиевич*, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, заслуженный работник образования Чувашской Республики, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой начального обучения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Ушел из жизни Вячеслав Георгиевич Максимов (08.03.1938 – 19.02.2012), ученик академика РАО В.А. Сластенина.

В 1976 г. он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Формирование профессионального интереса у студентов педвузов в процессе педагогической практики». А в 1994 г. защитил докторскую диссертацию «Формирование профессионально-творческой направленности учителя». Вячеслав Георгиевич – автор 30 монографий и 60 научных работ.

В.А. Сластенин неоднократно подчеркивал, что Вячеслав Георгиевич Максимов – крупный ученый, создавший научную школу, в рамках которой разрабатываются проблемы мониторинга качества педагогического образования, совершенствование системы начального обучения, ориентации учителя на развитие творческого потенциала школьников.

Необходимо отметить, что Вячеслав Георгиевич проявил себя как известный организатор народного образования в Чувашской Республике. Он был командирован на Кубу, где в 1980–1983 гг. в качестве преподавателя-консультанта успешно выполнял поручение Министерства просвещения РСФСР.

В 1990-е годы Вячеслав Георгиевич инициировал открытие диссертационного совета в КГПУ им. И.Я. Яковлева.

Под его руководством было подготовлено и защищено 30 диссертаций на соискание ученой степени кандидата пед. наук и 3 диссертации – на соискание доктора наук.

Можно отметить, что как председатель совета он проявлял высокую требовательность, корректность и, главное, умел всегда находить самое рациональное решение по самым спорным вопросам.

Трудно не вспомнить Вячеслава Георгиевича и просто как человека, которой родился и вырос на Яльчинской земле и мечтал о собственной небольшой усадьбе.

Его мечта исполнилась! Он увлекался пчеловодством и гордился этим. Он был подвижным и спортивным человеком, с азартом игравший в настольный теннис, бильярд. Он был очень доброжелательным и общительным и с гордостью рассказывал о своих сыновьях.

Именно таким он останется в памяти всех, кто его знал.

Академик РАО, докт. пед. наук, профессор *В.И. Андреев*,  
докт. пед. наук, профессор *В.Г. Каташев*

## НАШИ АВТОРЫ

АРАКЧЕЕВА О.Е. – заместитель директора по воспитательной работе высшей категории МБОУ «Гимназия № 7» г.Казани.  
E-mail: Olga\_Arakcheeva@mail.ru

БОРИСОВА Е.А. – учитель иностранных (французского и немецкого) языков МОУ СОШ № 175 г.Самары, соискатель кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.  
E-mail: borisova-elena@inbox.ru

БУРАЯ Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и физической культуры Старооскольского филиала ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», докторант кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.  
E-mail: Lburaja@mail.ru

БУРЦЕВ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева».  
E-mail: Kisarov\_nik@mail.ru

БУРЦЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Филиала ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК)» в г.Новочебоксарске.  
E-mail: Kisarov\_nik@mail.ru

ВОЛЕНКО О.И. – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра социально-педагогических технологий в образовании Московского гуманитарного педагогического института.  
E-mail: volenko1@mail.ru

ВОЛЬХИН С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета.  
E-mail: volhin\_inupb@mail.ru

ГАЛКИНА Т.Э. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.  
E-mail: tanya\_30@bk.ru

ГЮРОВА В.Т. – доктор, профессор Софийского университета им. Св. Кл. Охридского, Болгария.  
E-mail: vgurova@yahoo.com

ДНЕПРОВ С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, г.Екатеринбург.

E-mail: colokol@olympus.ru

ДРАНДРОВ Г.Л. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», факультет физической культуры.

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

ЕГОРОВА Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия» (филиал в г. Чистополе).

E-mail: egorovaulia@mail.ru

ЖИЛЯЕВ А.Г. – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии им.Л.С.Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

E-mail: mebix@yandex.ru

ЖУКОВА Г.С. – доктор физико-математических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, почетный работник высшего и профессионального образования РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, директор Академического научно-педагогического института непрерывного профессионального образования РГСУ, проректор Российского государственного социального университета.

E-mail: s.tolstikova@rambler.ru

ЗАВАЛИНА М.Ю. – аспирант кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко.

E-mail: zavalinamarina@mail.ru

ЗАЙЦЕВА И.И. – соискатель кафедры педагогики и методики дошкольного образования КФУ.

E-mail: kazan\_cvet.24@mail.ru

ЗИННУРОВ Ф.К. – кандидат психологических наук, доцент Казанского юридического института МВД России.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ЗИЯТДИНОВА З.З. – специалист по учебно-методической работе отдела учебно-методического обеспечения Института филологии и искусств ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: zzz.3@bk.ru

ИВШИНА Г.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных систем отделения информационных технологий в гуманитарной сфере Института вычислительной математики и информационных технологий.

E-mail: fpkdo09@mail.ru

ИГТИСАМОВА Г.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, математики и естественных наук Уфимского государственного нефтяного технического университета.

E-mail: igtisamova\_galiy@mail.ru

КАБАНОВА В.С. – учитель I квалификационной категории гимназии № 50 г.Казани, аспирант-соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail:Lhasag@gmail.com

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

КОВАЛЕНКО В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры.

E-mail: kovalprom@list.ru

КОЛЫВАНОВА Л.А. – аспирантка кафедры анатомии, физиологии, биологии, безопасности жизнедеятельности Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г.Самара.

E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

ЛОСЕВ И.И. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств.

E-mail: gbahaeva@mail.ru

МАКЛАКОВА Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leite@mail.ru

МАКСИМОВА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАЛЫГОН Л.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет».

E-mail: malygon@bk.ru

МАНСУРОВА С.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания биологии Московского института открытого образования.

E-mail: savetam@mail.ru

МАТОРИНА О.П. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры.

E-mail: kovalprom@list.ru

МОЗАРИНА Л.Ю. – преподаватель учебно-профессионального центра «Эстетик» г. Москвы, аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета

E-mail: volhin\_inupd@mail.ru

НАГОРНАЯ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией инновационной и экспериментальной деятельности Челябинского института развития профессионального образования.

E-mail: nagornaia.victoria@yandex.ru

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математической лингвистики и информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: Nasibullov\_Ramis@mail.ru

НАСИБУЛЛОВА Г.Р. – ассистент кафедры теории перевода и речевой коммуникации ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: Nasibullov\_Ramis@mail.ru

НИКИТИНА Н.И. – доктор педагогических наук, отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

E-mail: NN0803@mail.ru

НОВИЧКОВА Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

E-mail: nownad@mail.ru

НОСОВА Т.М. – доктор педагогических наук, профессор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г.Самара.

E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

ОКУЛОВА Л.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента организации Чайковский государственный институт физической культуры.

E-mail: lokulova@ya.ru

ПАЛАЧЕВА Т.И. – старший методист Центра социальной помощи семье и детям «Гайлэ» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан.

E-mail: tpalacheva@mail.ru

ПАНИНА Е.Е. – доцент кафедры менеджмента туризма Владимирского института туризма и гостеприимства.

E-mail: paninavla@mail.ru

ПОЛЯКОВА М.В. – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

ПОНКРАТЕНКО Г.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет».

E-mail: gal\_pon@mail.ru

РУДЬКО Е.А. – старший преподаватель кафедры математики и информатики филиала Российского государственного социального университета в г. Анапе; аспирантка кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

E-mail: rudkoele@mail.ru

САДЫКОВ Ш.Ф. – научный сотрудник Центра истории и теории национального образования Института истории им. Ш. Марджани.

E-mail: sadyk.06@mail.ru

САФОНОВА Т.В. – доктор педагогических наук профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт».

E-mail: safonova1956@mail.ru

СИМЕНЬ В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им.И.Я.Яковлева».

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

ТАРКАЕВА О.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: oltarkaeva@yandex.ru

ТОЛСТИКОВА С.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского гуманитарного педагогического института.

E-mail: s.tolstikova@rambler.ru

ЧЕВЫЧАЛОВА Р.В. – старший преподаватель Московского некоммерческого гуманитарного института.

E-mail: kafGN@yandex.ru

ЧИКНАВЕРОВА К.Г. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка МГИМО (У) МИД России, г.Москва.

E-mail: chiknaverova@mail.ru

ШАХНИНА И.З. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leite@mail.ru

ЮХИМЕНКО А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Institute.Language@ksu.ru

ЯФАЕВА В.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан.

E-mail: yafaeva.venera@yandex.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### 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 Агентство «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>
<b>Модель готовности к ЗОЖ</b>

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.

<b>Литература</b>
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](mailto:samorazvitie@mail.ru)

Ждем ваших писем!

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Буряя Л.В.</b> Новые условия для творческой самореализации учителя .....	3
<b>Борисова Е.А.</b> О содержании и методах формирования готовности учащихся к самообразованию .....	11
<b>Новичкова Н.М.</b> Саморазвитие человечности как ценности будущего педагога в образовательном процессе педвуза .....	17
<b>Кабанова В.С.</b> Пути развития самостоятельности мышления у учащихся старших классов .....	22
<b>Юхименко А.Ю., Таркаева О.П.</b> Педагогические факторы формирования самообразовательной компетенции и их влияние на изменение личностных особенностей студентов .....	28

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<b>Маклакова Н.В., Шахнина И.З.</b> Электронные образовательные ресурсы как эффективное средство организации самостоятельной работы студентов по английскому языку .....	35
<b>Егорова Ю.А.</b> Основы целеполагания в управлении системой образования .....	40
<b>Насибуллов Р.Р., Насибуллова Г.Р.</b> Дистанционное обучение как современное средство непрерывного образования .....	48
<b>Жукова Г.С., Толстикова С.Н.</b> Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социальной сферы: критериальные характеристики и условия развития в системе непрерывного образования .....	54

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

<b>Никитина Н.И., Рудько Е.А.</b> Компетентностный подход к профессионально-математическому образованию будущих юристов .....	60
<b>Панина Е.Е.</b> Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов сферы гостеприимства .....	66

<b>Яфаева В.Г.</b> Модель формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения в сфере интеллектуального развития детей .....	72
<b>Вольхин С.Н., Мозарина Л.Ю.</b> Совершенствование системы профессиональных компетенций специалистов медико-эстетического профиля в системе повышения квалификации.....	78
<b>Аракчеева О.Е.</b> Пропедевтическая подготовка учителя к формированию социальной компетентности учащихся .....	83
<b>Коваленко В.И., Маторина О.П.</b> Основные положения концепции компетентностного подхода к образованию в современной российской высшей профессиональной школе .....	87
<b>Чикнаверова К.Г.</b> Характеристика компетенции автономной иноязычной речевой деятельности студентов-бакалавров .....	93
<b>Зиятдинова З.З.</b> Формирование общеучебных умений школьников в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам .....	98
<b>Окулова Л.П.</b> Эргономика и ее роль в педагогическом процессе .....	104
<b>Игтисамова Г.Р.</b> Теоретические основы определения сущности феномена профессионального образования .....	109
 <b>ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ</b>	
<b>Воленко О.И., Галкина Т.Э.</b> Профессионально-этическая культура специалиста социальной сферы: ситуационно-контекстный подход.....	115
<b>Сафонова Т.В., Завалина М.Ю.</b> О развитии национально ориентированного образования.....	120
<b>Малыгон Л.И., Понкратенко Г.Ф.</b> Формирование культуры личного достижения в образовательном процессе .....	125
<b>Симень В.П., Кисапов Н.Н., Полякова М.В.</b> Возрастная динамика показателей интереса школьников к занятиям гиревым спортом и к урокам физической культуры.....	131
<b>Максимова О.Г., Чевычалова Р.В.</b> Формирование у студентов положительной мотивации к разработке и реализации индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития на занятиях по физической культуре.....	136
<b>Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В.</b> Сущность и содержание готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности .....	140

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Лосев И.И.</b> Пути преодоления и профилактика пассивности студентов-заочников в процессе профессиональной подготовки.....	147
<b>Кольванова Л.А., Носова Т.М.</b> Адаптация в социальной среде как результат профессиональной подготовки специалистов с нарушением зрения.....	153
<b>Палачева Т.И., Жиляев А.Г.</b> Структура представлений школьников, их родителей и учителей о факторах риска и профилактика алкоголизации в подростковом возрасте.....	159
<b>Нагорная В.А.</b> Менталитет южноуральца как социально-психологический феномен ....	165
<b>Зиннуров Ф.К.</b> О профилактике девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века .....	172
<b>Мансурова С.Е.</b> Человек как предмет изучения: экологический контекст .....	177

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<b>Зайцева И.И.</b> Воспитание ребенка в контексте педагогических идей К.Н. Вентцеля....	183
<b>Садыков Ш.Ф.</b> Становление школьного обществоведческого образования в 1920-е годы (на материалах ТАССР).....	188

**ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

<b>Ившина Г.В.</b> Об инновациях в непрерывном образовании: опыт Сингапура и КФУ .....	194
<b>Гюрова В.Т.</b> Интерактивное обучение как основа саморазвития студентов .....	200

**РЕЦЕНЗИИ**

<b>Днепров А.С.</b> Учебное пособие В.И. Загвязинского и Р.А. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования в саморазвитии педагогической науки и образования» .....	205
<b>Памяти Максимова Вячеслава Георгиевича</b> .....	211
<b>Наши авторы</b> .....	212

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

<b>Buraya L.V.</b> New pre-conditions for an educator's creative self-actualization .....	3
<b>Borisova Ye.A.</b> On the contents and methods of building school students' preparedness for self-education.....	11
<b>Novichkova N.M.</b> The self-development of humanism as a value for pedagogy majors in the educational process of a teacher training institution.....	17
<b>Kabanova V.S.</b> Methods of developing independent thinking of high school seniors .....	22
<b>Yukhimenko A.Yu., Tarkayeva O.P.</b> Pedagogical factors of building the self-learning competence and their impact on the changes in students' personalities.....	28

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Maklakova N.V., Shakhnina I.Z.</b> Electronic resources in education as an efficient means of supervising students' individual work in a course of English for specific purposes.....	35
<b>Yegorova Yu.A.</b> Basics of goal-setting in the management of educational systems .....	40
<b>Nasibullov R.R., Nasibullova G.R.</b> Distance learning as a modern means of continuous education .....	48
<b>Zhukova G.S., Tolstikova S.N.</b> Professional and communicative tolerance of a social sphere expert: criteria and conditions of development in the system of continuous education.....	54

### COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Nikitina N.I., Rudko Ye.A.</b> Competence-based approach to professional education in mathematics for law majors .....	60
<b>Panina Ye.Ye.</b> Professional competence building for hospitality management majors.....	66
<b>Yafayeva V.G.</b> A model of professional competence building in the sphere of children's intellectual development for preschool education.....	72
<b>Volkhin S.N., Mozarina L.Yu.</b> Perfecting the structure of professional competencies of beauty therapists in the system of continuous education .....	78

<b>Arakcheyeva O.Ye.</b> Propedeutical preparation of teachers to helping build students' social competence .....	83
<b>Kovalenko V.I., Matorina O.P.</b> Core provisions of competence-based approach to educations in the system of higher education of modern Russia.....	87
<b>Chiknaverova K.G.</b> Describing the competence of autonomous speech in a foreign language for undergraduate students .....	93
<b>Ziyatdinova Z.Z.</b> Building general academic skills of school students in the course of studying social science.....	98
<b>Okulova L.P.</b> Ergonomics and its role in the pedagogical process .....	104
<b>Igtisamova G.R.</b> Theoretical foundations of defining the phenomenon of professional education.....	109

#### **ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE**

<b>Volenko O.I., Galkina T.E.</b> Professional ethical culture of a social sphere expert: a situationally contextual approach .....	115
<b>Safonova T.V., Zavalina M.Yu.</b> On the progress of national education .....	120
<b>Malygon L.I., Ponkratenko G.F.</b> Building the culture of personal achievement in the educational process.....	125
<b>Simen' V.P., Kisapov N.N., Polyakova M.V.</b> Age-based dynamics of school students' indicators of interest in kettlebell lifting and in PE classes in general.....	131
<b>Maksimova O.G., Chevychalova R.V.</b> Building students' positive motivation to working out a personal trajectory (program) of health preservation and physical development at PE classes.....	136
<b>Burtsev V.A., Drandrov G.L., Burtseva Ye.V.</b> The essence and content of students' preparedness for physical education and sports .....	140

#### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT**

<b>Losev I.I.</b> Methods of overcoming and preventing passive attitudes of distance-education students in the course of professional training.....	147
<b>Kolyvanova L.A., Nosova T.M.</b> Adaptation in the social environment as an outcome of professional training for graduates with eyesight impairments .....	153

<b>Palacheva T.I., Zhilyayev A.G.</b> The structure of schoolstudents', their parents' and teachers' ideas of risk factors and teenage alcoholism prevention .....	159
<b>Nagornaya V.A.</b> The mentality of South Urals' residents as a social and psychological phenomenon.....	165
<b>Zinnurov F.K.</b> On preventing deviant behavior in children and teenagers in the new cultural and social situation of the 21 <sup>st</sup> century .....	172
<b>Mansurova S.Ye.</b> Man as object of study: the environmental context.....	177

#### HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

<b>Zaitseva I.I.</b> Bringing up children in the context of K.N. Wentzel's pedagogical theory.....	183
<b>Sadykov Sh.F.</b> The genesis of school education in social science in the 1929s (the case of TASSR) .....	188

#### ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

<b>Ivshina G.V.</b> On innovation in continuous education: the experience of Singapore and Kazan Federal University.....	194
<b>Gyurova V.T.</b> Interactive education as the basis for students' self-actualization .....	200

#### REVIEWS

<b>Dneprov A.S.</b> Review of «Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya v samorazvitii pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya» (Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Studies in the Self-Development of Pedagogical Science and Education), by V.I. Zagvyazinsky, R.A. Atakhanov .....	205
---	-----

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК