

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

Редакционная коллегия:

*А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. О. Азавелян
В. С. Нургалеев
В. А. Ситаров
Т. Н. Петрова
Т. К. Клименко
А. А. Чернобров*

Редакционный совет:

*А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадуллин (Уфа)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
В. И. Матис (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
В. П. Никишаева (Бийск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)*

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.
Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.
Ссылка на журнал обязательна.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*
Оператор электронной верстки: *А. Ю. Лапухин*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 37,45. Уч.-изд. л. 25,01.

Подписано в печать: 8.03.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 183.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

<i>М. Н. Ахметова.</i> Проблемно-модульный и задачный подходы в подготовке студентов к проектированию и реализации педагогических технологий.....	7
<i>Е. А. Гнатышина.</i> Моделирование подготовки педагогов профессионального обучения.....	21
<i>С. Е. Каплина.</i> Анализ процесса формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров.....	30
<i>И. И. Макашина.</i> Развивающая роль интеграции в подготовке менеджеров для морского торгового флота.....	50
<i>Л. В. Елагина, Н. А. Сергеева.</i> Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода.....	58
<i>И. В. Маричев.</i> Информационное и научное обеспечение развития образовательного пространства морского академического комплекса.....	69
<i>Е. И. Шангина.</i> Актуальные проблемы геометро-графического образования.....	77
<i>Н. В. Медведенко.</i> Основные параметры, характеристика и требования к педагогическому контролю будущих менеджеров в вузе.....	83

Раздел II. Языковая культура

<i>Г. Д. Ахметова.</i> Художественный текст как явление культуры.....	89
<i>Т. Л. Гурулева.</i> Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам.....	95

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

<i>В. И. Сафонов.</i> Системные решения проблемы использования информационных технологий при обучении математике.....	121
---	-----

Раздел IV. Формирование культуры личности

<i>Н. Е. Щуркова, Е. Ф. Баранова.</i> Профессиональная типология или образ субъекта воспитательного процесса.....	129
<i>К. М. Арынгазин, Б. Т. Сардибекова.</i> Менталитет – субстанция духовная, образовательная и воспитательная.....	149
<i>Л. А. Саенко.</i> Использование образовательного пространства школы для сопровождения социализации безработных.....	159
<i>М. И. Алдошина.</i> Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей.....	168
<i>П. О. Омарова, З. З. Гасанова.</i> Семья как институт социализации и воспитания.....	173
<i>Т. Г. Пронюшкина.</i> Модель формирования графической культуры как системообразующей составляющей конкурентоспособности будущего инженера.....	186
<i>Н. Б. Смирнова.</i> Педагогические условия эффективного функционирования системы непрерывного художественно – педагогического образования в Чувашской республике.....	197
<i>В. М. Иванова.</i> Самоактуализация смыслов и ценностей в учебной деятельности студентов.....	207
<i>Т. В. Маркелова.</i> К вопросу о гуманизации военной подготовки в гражданских вузах.....	215

<i>Л. Ф. Дашкевич.</i> Модель подготовки учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника.....	224
<i>Д. М. Абдуразакова.</i> Сельская община Дагестана как естественная среда формирования толерантных отношений.....	230
<i>О. И. Юдина.</i> Формирование этнической толерантности в поликультурном пространстве.....	237
<i>Т. К. Снопова.</i> Общность этнопедагогик разных народов России.....	244

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

<i>А. И. Черных.</i> Современный рынок труда и довузовская подготовка школьников.....	248
<i>С. А. Владимирцева.</i> Новая методология теории формирования математических понятий в школе.....	256
<i>Н. И. Вьюнова, О. С. Лапкова.</i> Типология субъектности младших школьников и младших подростков.....	266
<i>Е. Д. Сергеева.</i> Гендерные особенности мотивационной готовности подростков к выбору профильного обучения.....	273
<i>Л. Г. Шестакова.</i> Моделирование работы по формированию у школьников нелинейного стиля мышления.....	279
<i>Е. А. Ивкина.</i> Преподавание русского языка в старших классах на современном этапе.....	287
<i>В. А. Давыденко.</i> Взгляд на феномен «Активность ученика в обучении» через призму понятийного аппарата педагогики (середина 70-х – середина 80-х годов XX века).....	292
<i>Т. М. Чурекова, М. А. Щербакова.</i> Некоторые аспекты формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста в условиях интегрированного медиаобразования.....	298
<i>М. А. Романова.</i> Традиционные подходы к когнитивному развитию.....	306
<i>Е. А. Меньшикова.</i> К вопросу о психолого – педагогической природе познавательной потребности.....	311
<i>А. А. Майер.</i> Образование – управляемый контекст социализации ребенка.....	322
<i>З. И. Лаврентьева.</i> Педагогические средства социального развития подростков в процессе реабилитации.....	329
<i>Н. С. Шипко.</i> Условия эффективной организации педагогического процесса.....	338
<i>Р. Р. Ишмухаметов.</i> Исследование проблемы миграционной готовности молодежи в Забайкалье.....	345
<i>Т. С. Кондратова.</i> Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков в контексте профилактики девиантного поведения.....	354
<i>Е. А. Глазкова.</i> Факторы тревожности в музыкально-исполнительской деятельности у учащихся детских музыкальных школ.....	360

Раздел VII. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

<i>Ю. В. Давыдова.</i> Реализация компетентностного подхода в учреждениях дополнительного профессионально-технического образования.....	367
<i>В. А. Фатеев.</i> Профессионализация подготовки будущего учителя физической культуры в системе непрерывного педагогического образования.....	372
<i>О. В. Сальдаева.</i> Регионализация как принцип модернизации художественного образования.....	380
<i>И. А. Малашихина, В. М. Ковязина.</i> Взаимодействие администрации и педагогического	

СОДЕРЖАНИЕ

коллектива как фактор инновационного развития образовательного учреждения (региональный компонент).....388

И. А. Малашихина, А. Н. Ключенко. Основные подходы, условия и принципы эффективного управления современными высшими военными учебными заведениями как педагогическими системами.....394

Раздел VIII. Психологические исследования

Т. В. Маркелова. Профессиональный психологический отбор как компонент психологического обеспечения подготовки офицеров запаса в системе высшего профессионального образования России.....401

Н. Б. Подсосова. Диагностика как один из методов решения задач по адаптации студентов первого курса вуза.....409

Раздел IX. Размышление, обсуждение

В. П. Окулич-Казарин, Д. М. Садыкова, В. Е. Цветкова. Технические системы – на службе образования!.....416

Раздел X. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....418

Правила оформления статей.....420

Авторы номера.....421

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational Training

<i>N. M. Akhmetova.</i> Modular and Problematic Approaches in Preparation of Students for Designing and Realization of Pedagogical Technologies.....	7
<i>E. A. Gnatyshina.</i> Modeling of Instruction Process in Preparing Teachers of Vocational Training.....	21
<i>S. E. Kaplina.</i> Process of Formation of Professional Mobility of the Future Engineers.....	30
<i>I. I. Makashina.</i> A Developing Role of Integration in Preparation of Managers for sea Merchant Fleet.....	50
<i>L. V. Yelagina, N. A. Sergeyeva.</i> Formation of Culture of Professional Work of the Future Specialists on the Basis of the Competence Approach.....	58
<i>I. V. Marichev.</i> Informative and Scientific Support of Developing Educational Space of Marine Academic Complex.....	69
<i>E. I. Shangina.</i> Acute Problems of Geometric-graphic Education.....	77
<i>N. V. Medvedenko.</i> Key Parameters, Characteristics and Requirements to the Pedagogical Control of the Future Managers of Higher Schools.....	83

Section II. Language Culture

<i>V. D. Akhmetova.</i> The Belles-lettres Text as a Phenomenon of Culture.....	89
<i>T. L. Guruleva.</i> Polycultural Model of Higher Language Education and the Peculiarities of Teaching Oriental Languages.....	95

Section III. Information and Pedagogical Technologies

<i>V. I. Safonov.</i> Systematic Solutions for Applying Information Technologies in Instruction of Mathematicians.....	121
--	-----

Section IV. Formation of Culture of the Person

<i>N. E. Shchurkova, Ye.F. Baranova.</i> Professional Typology or the Image of the Subject of Educational Process.....	129
<i>K. M. Aryngazin, B. T. Sardibekova.</i> Mentality as Spiritual and Educational Substance.....	149
<i>L. A. Sayenko.</i> Use of the Educational Space of School for Socialization of the Unemployed...159	
<i>M. I. Aldoshina.</i> The Basic Values and Formation of Ethnoaesthetic Culture of the Future Teachers.....	168
<i>P. O. Omarova, Z. Z. Gasanova.</i> Family as an Institution of Socialization and Education....173	
<i>T. G. Pronyushkina.</i> Model of Formation of Graphic Culture as the Decisive Factor of Competitiveness of the Future Engineer.....	186
<i>N. B. Smirnova.</i> Pedagogical Conditions of Effective Functioning of Continuous Art Teachers' Training System in the Chuvash Republic.....	197
<i>V. M. Ivanova.</i> Self-Actualization of Senses and Values in Educational Activity of Students...207	
<i>T. V. Markelova.</i> The Question of Humanization of Military Training in Civilian Higher Schools.....	215

Section V. Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space

<i>L. F. Dashkevich.</i> Model of Preparation of Foreign Language Teachers for Development of Interethnic Cultural Dialogue of Younger Schoolchildren.....	224
<i>D. M. Abdurazakova.</i> A Rural Community of Dagestan as Natural Environment for Fostering of Tolerant Relations.....	230
<i>O. I. Yudina.</i> Fostering of Ethnic Tolerance in Polycultural Space.....	237
<i>T. K. Snopova.</i> Uniformity of Ethnopedagogics of Different Peoples of Russia.....	244

Section VI. Improvement of Quality of Modern School Education

<i>A. I. Chernykh.</i> Modern Labor Market and Pre-university Preparation of School Graduates...	248
<i>S. A. Vladimirtseva.</i> New Methodology of Formation of Mathematical Concepts at School...	256
<i>N. I. Vyunova, O.S.Lapkova.</i> Typological Subjectifying of Younger Schoolchildren and Younger Adolescents.....	266
<i>Ye. D. Sergeyeva.</i> Gender Specificities of Motivational Readiness of Adolescents for Choice of Profile Training.....	273
<i>L. G. Shestakova.</i> Modeling of Work on Formation of Nonlinear Style of Thinking in Students.....	279
<i>E. A. Ivkina.</i> Teaching of the Russian Language in the Senior Grades at the Present Stage...	287
<i>V. A. Davydenko.</i> A View of the Problem “Activity of the Pupil in Training” in Terms of Domestic Pedagogics of the mid 1970s – mid 1980s.....	292
<i>T. M. Churekova, M. A. Shcherbakova.</i> Some Aspects of Formation of Creative Abilities in Pupils of Senior School Age in Conditions of Integrated Mediaeducation.....	298
<i>M. A. Romanova.</i> Traditional Approaches to Cognitive Development.....	306
<i>E. A. Menshikova.</i> On the Question of Psycho-pedagogical Nature of Cognitive Needs.....	311
<i>A. A. Mayer.</i> Education as a Controllable Context of Socialization of the Child.....	322
<i>Z. I. Lavrentyeva.</i> Pedagogical Means of Social Development of Adolescents during Rehabilitation.....	329
<i>N. S. Shipko.</i> Conditions of Effective Organization of Pedagogical Process.....	338
<i>R. R. Ishmukhametov.</i> The Problem of Migratory Readiness of the Youth in Transbaikalia...	345
<i>T. S. Kondratova.</i> Pedagogical Support of Development of Teenagers’ Social Competence and Measures for Prevention of Deviant Behavior.....	354
<i>E. A. Glazkova.</i> Factors of Anxiety Concerning Pupils of Children’s Musical Schools during Musical Performance.....	360

Section VII. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

<i>Yu. V. Davidova.</i> Realization of the Competence Approach in Institutions of Additional Vocational Training.....	367
<i>V. A. Fateyev.</i> Professionalized Instruction of the Future Teacher of Physical Training in the System of Continuous Pedagogical Education.....	372
<i>O. V. Saldayeva.</i> Regional Principle in Modernization of Art Education.....	380
<i>I. A. Malashihina, V. M. Kovyazina.</i> Interaction of Administration and Pedagogical Personnel as a Factor of Innovative Development of Educational Institutions (the Regional Component)....	388
<i>I. A. Malashihina, A.N.Klyuchenko.</i> The Basic Approaches, Conditions and Principles of Efficient Management of Modern Military Higher Educational Institutions as Pedagogical Systems.....	394

Section VIII. Psychological Research

<i>T. V. Markelova.</i> Professional Psychological Selection as Part of Psychological Preparation of Reserve Officers in the Russian System of Secondary Vocational Training.....	401
<i>N. B. Podsosova.</i> Diagnostics as a Solution of Problems in Adaptation of the First Year Students of University Level.....	409

Section IX. Reflections, Discussions

<i>V. P. Okulich-Kazarin, D. M. Sadykova, V. Ye. Tsvtkova.</i> Technical Systems – Assistance to Education.....	416
---	-----

Section X. In Dissertational Councils

Information of Dissertational Councils.....	418
Rules of Registration of Papers.....	420
Authors.....	421

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.078.01

М. Н. Ахметова

ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНЫЙ И ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современные информационные модели и технологии ориентированы на обучающихся. В центре образовательной системы – человеческая личность, ее субъектность, способность не только воспроизводить окружающую культуру, но и создавать, отстаивать, утверждать высокие человеческие ценности. Проектная культура сегодня позволяет думающему учителю наблюдать, анализировать, вносить предложения по совершенствованию образовательно-воспитательных систем. Ведущие ценности «полюса достоинства» такой культуры, по А. Г. Асмолову, – человек, жизнь, свобода, а главной целью является самоосуществление каждого человека, которому присуща осознанная созидательная активность. В нашем исследовании были поставлены вопросы-проблемы, которые находятся в центре внимания в процессе опытно-экспериментальной работы: будущий учитель должен уметь переносить передовые педагогические идеи в пространство собственной проблемы; студенческая группа как совокупный субъект призвана «выращивать» творческого учителя в отношениях диалога, сомышления, сопереживания, содействия; образовательное пространство должно стать пространством проектной культуры. Среди ключевых идей, вокруг которых структурируется знание, выделяется прежде всего проблемно-поисковая деятельность будущих учителей, развивающая их творческий потенциал и готовность к проектированию и реализации педагогических технологий. Как отмечает В. Д. Чернилевский, главная цель инновационного образования – сохранение и развитие творческого потенциала обучающегося. Образование должно быть проникнуто общечеловеческими ценностями. Генеральный подход к организации образования – постепенно убывающая помощь студентам в овладении способами самостоятельного действия, в том числе проективного [36]. От фрагментарного использования новых технологий преподаватель вуза должен перейти к собственному видению технологических решений. Педагогическая литература предлагает большой выбор классификаций, подходов к решению проблем образования в высшей школе. Так, выделяются следующие технологии обучения: *проблемное обучение* (последовательная и целенаправленная постановка перед обучаемыми проблемных задач, вызывающих интеллектуальные затруднения); *концентрированное обучение*

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование и развитие в соответствии с природными способностями.

Технология *знаково-контекстного обучения* разработана А. А. Вербицким [9]. Задача образования, по Вербицкому, состоит в переносе акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента, субъекта учения. В этих условиях рождаются новые способы межличностного взаимодействия и общения (отношения диалога, взаимопонимания, открытости, доверия). Используются такие формы учебной деятельности, которые способствуют развитию профессиональных знаний, умений, навыков, социальных качеств будущих специалистов и приобретению ими творческого опыта. Информация структурируется в виде задач и проблемных ситуаций, где просматриваются контуры профессиональной деятельности. Проектируется социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть руководителем. Социальный контекст будущей профессиональной деятельности задают гуманистические отношения обучения, творческая атмосфера общения.

Технология *витагенного обучения* с голографическим методом проекций является новым направлением образовательного процесса (А. С. Белкин). Голографический подход – это объемное овладение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества. Голографическая проекция подразумевает информацию, идущую от любого дополнительного источника: витагенного опыта других (осведомленность, опыт жизни как витагенная информация, не прожитая человеком; жизненный опыт как витагенная информация, ставшая достоянием личности, востребованная ею), книг, средств массовой информации, научных данных, произведений искусства и др.

К информационным технологиям обучения относят *мультимедиа-технологии*, т. е. совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие обучающимися информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Технологии интегрированного обучения. Различают концепции внутрипредметной интеграции педагогического знания (В. И. Загвязинский), интегративной картины образования (В. В. Сериков), синтеза дидактических систем (М. И. Махмутов), интеграции общего и профессионального образования (М. Н. Берулава) и др. Исследования показывают наличие двух тенденций. Первая связана с интеграцией внутренних компонентов учебного занятия, его основных функций – обучающей, развивающей и воспитывающей. Другая ее линия отражает процесс развития нового типа учебной формы занятия – интегративного. Его показателем выступает синтез содержания изучаемого материала разных предметов; синтез деятельности двух или

(глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки); *модульное* (самостоятельная работа обучаемых с индивидуальной учебной программой); *развивающее* (ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию); *дифференцированное* (усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного стандарта); *игровое* (самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации) [36]. Помимо названных существуют *ассоциативные модели обучения* (восприятие обучающимися элементов объекта или явления и их группировка, связывание этих элементов с уже имеющимися представлениями, осмысление этих связей на основе системного подхода); *условно-рефлекторные модели обучения* (самостоятельный выбор обучающимися видов деятельности, постановка целей, обсуждение способов их достижения, поиск, практическое исследование свойств вещей и явлений, обобщение результатов); *программированное обучение* (обучение по заранее разработанной программе, которая предполагает работу с обучающей машиной) [1]. Результатом создания электронных обучающих комплексов явилась разработка вариантов *модульно-рейтинговой технологии обучения* с системой компьютерного сопровождения (универсальный обучающий комплекс, включающий все виды учебной работы и основанный на трех принципах: самостоятельность изучения, индивидуализация обучения, объективность оценки и самооценки знаний). Роль преподавателя заключается в основном в индивидуальном консультировании, разборе результатов контрольных работ, помощи при выполнении экспериментов. Учебный семестр не завершается экзаменационной сессией и продлевается на 2–3 недели. Смещение учебной деятельности студента в сторону его самостоятельной работы на первое место выдвигает проблему полного обеспечения его информационным материалом, специально разработанными учебниками, учебными пособиями, раздаточными материалами на лекции, индивидуальными заданиями, в том числе в рамках текущего, обобщающего и итогового контроля) [38].

Среди современных педагогических технологий и *технологии коллективных способов обучения* (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко), реализующие принцип «субъект – субъект». Все методики коллективных способов обучения превращают каждого обучающегося и студенческую группу в целом в субъекты самообучения [7, 19, 25].

Широкое распространение получила также *технология личностно-ориентированного образования* (этот термин ряд ученых считают некорректным, поскольку все педагогические технологии являются личностно-ориентированными. В данном случае правильнее говорить об индивидуально-ориентированном образовании. Истоки данной технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры М. Бахтина – В. Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания.

совокупностью понятий и сущностей. По А. А. Леонтьеву, это фиксированная система параметров, описывающих тот или иной объект или событие. Конкретные события, моделируемые в науке, обычно характеризуются по принципу фрейма [22]. Возможен «деятельностный фрейм»: мы как бы задаем событию определенные вопросы (цель? мотив? условия? вид деятельности? и т. д.) и характеризуем это событие по данным параметрам [22]. В нашем исследовании студенты осваивали фрейм урока (индивидуальная и групповая самостоятельная работа).

Проблемно-модульные технологии позволяют стимулировать активность обучающихся, способствуют превращению участников учебного процесса в субъекты обучения. Учебная программа проблемно-модульной технологии состоит из системы модулей, каждый из которых является относительно автономной структурной единицей учебного материала, работающей на реализацию своих задач.

Технология задачного подхода широко используется в профессиональном становлении будущего учителя. Совокупность учебно-профессиональных задач, по словам А. И. Мищенко и Н. В. Чекалёвой, – это определенная целостность, так как отражает основные функции профессионально-педагогической целостности. В нашем исследовании задачный подход имел место в подготовке учителя к проектированию и реализации педагогических технологий.

Представленные и многие другие современные образовательные технологии сгруппированы Г. К. Селевко следующим образом: 1) современное традиционное обучение; 2) педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса; 3) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся; 4) педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса; 5) педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала; 6) частно-предметные педагогические технологии; 7) альтернативные технологии; 8) природосообразные технологии; 9) технологии развивающего обучения; 10) педагогические технологии авторских школ; 11) *технологии проектирования и освоения технологий*. Инновационный процесс, по Г. К. Селевко, основывается на определенной базе, которая включает: а) банк педагогических технологий, информационную базу их концепций, алгоритмов, учебно-методического обеспечения; б) критерии выбора педагогической технологии, отправные позиции проектирования новой образовательной практики; в) механизмы включения (использования, внедрения, освоения, выращивания) инновационной педагогической технологии в реальный учебно-воспитательный процесс [30].

Будущим учителям важно познакомиться с работами Ю. К. Бабанского, посвященными выбору методов обучения. Как считает ученый, выбор методов обучения будет определяться: 1) закономерностями и вытекающими из

более педагогов; поиск путей интеграции разных форм учебного процесса – лекций, семинаров, зачетов. Вторая тенденция развития интеграции форм организации обучения: а) формирование и обоснование комплексов форм организации обучения, включающих различные самостоятельные формы (лекция – семинар – зачет); б) обоснование интегративного комплекса форм организации обучения как сочетания аудиторных и внеаудиторных форм самостоятельной работы учащихся с компьютером; в) обоснование системы взаимосвязанных занятий одного типа (системы зачетов, лабораторно-практических занятий и др.) [5].

Этнопедагогические технологии, как показывают исследования, возникли в условиях возросшего этнического самосознания и акцентируют внимание на развитии национальных культур. В результате образование становится поликультурным, органически связывающим все виды культур в единое целое, что позволяет развиваться его региональному компоненту и сравнительной педагогике [11].

Технология дистанционного обучения [15] объединяет такие формы, которые позволяют исключить (или значительно ограничить) непосредственный личный контакт преподавателя с обучающимися, независимо от природы применяемых технических и прочих средств. Более корректно, как считают исследователи, говорить в данном случае о «дистанционной подготовке» или «дистанционном образовании». Дистанционное обучение — это обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно. Повышается роль средового образования, выходящего за рамки собственно учреждений образовательной системы (телевидение и иные СМИ, музейное образование и т. д.) [15]. Это определение приводится в «Основных положениях концепции очередного этапа реформирования системы образования» [27]. Е. С. Полат замечает: «Есть целый класс услуг Интернет, основанных именно на диалоговом или ином типе общения. Диалоговый характер общения является одним из важных способов стимулирования обучения. В настоящее время Интернет предоставляет разнообразные способы организации такого диалога, распадающиеся на два класса: электронная почта и электронные конференции» [25].

Технологии сетевых моделей представляют собой информационные модели предметной области и имеют вид графов. Вершины графа соответствуют объектам предметной области, а дуги — отношениям между ними. Обычно они используются для представления иерархии, включая дуги типа «множество», «подмножество», «элемент». В педагогике графы могут быть построены на основании взаимосвязи разных категорий и понятий. Технология построения графов, как показывает наше исследование, стимулирует интерес студентов в их самостоятельной групповой или индивидуальной работе.

Технология фреймовых моделей широко используется как в работе со студентами, так и в школьном обучении. Фрейм является формой представления ситуации, которую можно (или целесообразно) описывать некоторой

дение ребенка в сложную, противоречивую жизненную действительность, педагогический инструментарий (техника) учителя. Авторскую технологию, по В. Гузееву, составляет способ достичь наилучших результатов с помощью различных приемов, совокупность которых, продуманность, педагогическая обоснованность и выражает сущность понятия.

Б. Т. Лихачев понимает педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный выбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. М. А. Чошанов педагогической технологией называет составную процессуальную часть дидактической системы, а И. П. Волков – описание процесса достижения планируемых результатов обучения. В ряде других определений педагогическая технология предстает как система и процесс. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (определение ЮНЕСКО). Педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В. М. Монахов). *В нашем исследовании под педагогической технологией понимается вариативная образовательно-воспитательная система взаимосвязанного содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания, ориентированная на развитие личности ребенка, и целенаправленный процесс развертывания субъект-субъектных взаимоотношений учителя и ученика.* Можно заметить, что в ряде определений представлена педагогическая технология, которая строится на основе:

а) теоретических (концептуальных) идей определенной образовательно-воспитательной системы; б) целевых установок и принципов создания и функционирования данной конкретной системы; в) организационно-методического, «адресного» подбора и компоновки содержания, методов и организационных форм обучения. Этот «исполнительский» уровень педагогической технологии носит диагностико-ориентировочный и одновременно практический, действенный характер, предполагает учет организующей обучение и воспитание среды. Субъект-субъектные отношения участников образовательно-воспитательного процесса предполагают духовную активность обучающихся, их познавательную самостоятельность, самостоятельность в выборе позиций. Ситуации «духовного самостроения» и творчества способствуют раскрытию природных возможностей субъекта, его индивидуального потенциала, «экзистенциальной сущности» (О. С. Газман, В. Д. Шадриков).

них принципами обучения; 2) целями и задачами обучения; 3) содержанием и методами данной науки вообще и данного предмета, темы в частности; 4) учебными возможностями обучающихся (возрастными, уровнем подготовленности, особенностями коллектива); 5) особенностями внешних условий (географических, производственного окружения и пр.); 6) возможностями самих учителей, их опытом, знаниями, практической подготовленностью, личностными качествами и пр. [3]. В современных условиях выбор методов обучения определяется также готовностью будущего учителя к проективной деятельности, что приближает педагогическую практику к исследовательской на основе диагностико-технологического мышления. В научных трудах М. М. Поташника и В. С. Лазарева [34] в качестве критериальных позиций для выбора инновационных технологий названы социальный и государственный заказы, выводы современной науки о человеке, передовой педагогический и собственный профессиональный опыт, а также опыт самого учебного заведения. Кроме того, рекомендуется проанализировать, насколько избранные технологии соответствуют требованиям научной концепции и реалиям учебного заведения, принципу системности, наличию диагностического инструментария, воспроизводимости и т. д.

В решении проблемы профессиональной подготовки учителя к проектированию и реализации педагогических технологий определенное значение имеют концептуальные положения технологии В. М. Монахова [24]. Как замечает ученый, любая образовательная технология получает конкретную практическую реализацию в условиях определенной темы, учебного занятия, дидактического модуля. Примером могут служить названные выше технологии сетевых моделей (графов) и фреймов. Это технологии «частные», они могут быть отнесены к той или иной «общей» технологии.

В педагогике понятие «технология» не получило пока однозначного определения, что порождает его некорректное использование. Любая педагогическая технология «адресна», поэтому ее системное описание исходит из конкретных условий и обстоятельств, личностно ориентировано и вариативно. Модель системы педагогической технологии не статична. Система имеет тенденцию к переходу в процесс. Этот целенаправленный процесс динамичен и подвижен. По определению В. А. Сластёнина, технология — это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе высокие законы обучения, воспитания и развития личности и потому обеспечивающая ее конечные результаты. Толковый словарь предлагает понимать под технологией совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. В. М. Шепель считает технологией искусством, мастерством, совокупностью умений и методов обработки, изменения состояния. По мысли В. П. Беспалько, это содержательная техника реализации учебного процесса. Н. Е. Щуркова полагает, что это способы педагогического воздействия, система профессиональных умений, обеспечивающая реальное и успешное вхож-

как нечто законченное и готовое, как результат какого-то процесса, окончательно найденный и безусловно достоверный» [12]. В нашем исследовании студентам предлагается выбор собственной позиции и определения педагогической технологии, которое кажется им наиболее правомерным. При разработке проекта технологии обучения каждый студент исходит из принятых положений и определений.

Излагая концептуальные положения технологии проектирования, В. М. Монахов утверждает, что учитель, строя свою педагогическую деятельность, создает авторскую технологию, заключающуюся в проектировании, создании и использовании последовательности дидактических модулей. Будущие учителя в выборе технологии следуют советам ученого (основываются на принципе модульного проектирования, используют резервы традиционного обучения). Студент, как и учитель, обладает большим количеством «рассеянных» методических знаний, или технологических элементов (такой термин используется в нашей работе).

Исследования показывают необходимость выбора и конструирования продуктивной технологии. Центральными для этой теории являются идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. Проблема продуктивного обучения разрабатывается многими учеными (М. И. Башмаков, В. В. Давыдов, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник, М. А. Холодная и др.). В центре философии продуктивного обучения стоит задача вовлечения в процесс обучения субъекта этого процесса. Обучающийся сам решает принять участие в реальной учебной ситуации, включаясь в разрабатываемую собственную деятельность и образовательную программу. В определении продуктивного обучения зафиксированы следующие положения, сформулированные участниками Второго конгресса INEPS в Португалии в 1992 г.: 1) понимание продуктивного обучения как педагогического процесса; 2) развитие личности обучающегося как главная цель; 3) социальный характер продуктивного обучения; 4) профессиональный характер и роль педагога в осуществлении продуктивного обучения. По мысли М. И. Башмакова, продуктивное обучение нацелено на приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностный рост и индивидуальное развитие каждого. «Продуктивное обучение является образовательным процессом, реализуемым с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с четко определенными результатами, являющимися продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях» [5].

Технология проблемно-модульного обучения в определенной мере предоставляет студентам возможность обучаться самостоятельно, «добывать необходимую информацию» из «информационного шума». Проблемное обучение в системе проблемно-модульного призвано развивать критическое мышление, умение видеть педагогическую проблему, диагностировать ситуацию и проектировать технологические решения. В сочетании с системой

Итак, развитие индивида в педагогической технологии проектируется как цель, процесс и результат. Если педагогическая технология соотносится с целостной дидактической или воспитательной системой либо концепцией авторской школы, то ее можно назвать общей. Это открытая система с повышенной чувствительностью к конкретным условиям и обстоятельствам ее функционирования. Такой комплекс условий и обстоятельств, включающий в первую очередь особенности развития воспитанников, называют зоной применения технологии. Когда технология касается не целостного педагогического (учебно-воспитательного) процесса и системы, а отдельных сторон, форм организации, методов, средств, приемов, то корректнее было бы называть такую технологию частной. По аналогии с системами высшего, среднего и низшего порядка можно говорить и о технологиях высшего плана (например, технология педагогического процесса вуза, школы и т. д.), среднего (педагогическая технология учебно-воспитательного процесса студенческой группы, класса и т. д.) и низшего (технология лекции как метода обучения, технология проведения семинара или урока как организационных форм обучения, технология метода, приема и т. д.). Частная технология сохраняет все свойства общей. Этот вопрос еще требует исследования, поскольку и для студентов, и для учителей-практиков описательная характеристика частной технологии отдельного метода, урока и т.д. столь же важна, как и содержательный анализ педагогической технологии учебно-воспитательного процесса или образовательно-воспитательной системы. Но пока теория педагогических технологий противоречива и принимается не всеми учеными. Так, по мысли С. Д. Смирнова, применение понятий «воспитательная технология», «образовательная технология» и «педагогическая технология» в школе неправомерно, так как в воспитании и педагогическом процессе нет четкого определения целей («на сегодняшний день мы не можем создать технологию воспитания»). С другой стороны, ученый считает возможным использовать понятие «технология обучения», раскрывая преимущества технологии (в технологии цель рассматривается как центральный компонент; методы разрабатываются на основе диагностики; более строгими в плане выбора оказываются ситуации; технология предлагает проект учебного процесса). С. Д. Смирновым принимается такое определение: «под технологией надо понимать совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получать продукцию с заданными параметрами» [28]. В исследованиях показывается разница в понятиях «методика» и «технология». Один из доводов такого различия: если методика отвечает на вопрос «как учить», то технология уточняет: «как учить результативно» (М. А. Чошанов и др.). Итак, теория педагогической технологии находится на стадии становления, требует размышлений и анализа, бережного отношения к каждому изысканию в этой области знания. Еще Л. С. Выготский предупреждал: «Истина не может преподноситься

систем: информационно-упражненческая, задачно-целевая, ситуативно-проблемная форма учебно-обучающей работы с элементами рефлексии. Организованные ситуации рассматриваются как единицы совместной мыследеятельности, в основе которых лежит сценарий. Информационно-заданьева (упражненческая) форма обучающей мыследеятельности включает систему последовательных, систематических заданий, предполагающих работу с текстом, осмысливание его, видение проблемы, постановку вопросов и т. д. Задачно-целевая мыследеятельность направлена на самостоятельное осмысление ситуации, определение целей и средств решения задачи. Проблемно-ситуативная форма обучения призвана помочь увидеть различные аспекты поставленной темы. Единственно правильного ответа-решения при этом может и не быть. Происходит, как пишет ученый, диагностирование и наращивание уровня понимания и способности соорганизации различных позиций. Задачная форма организации учебного процесса — это ближайшая зона развития педагогического профессионализма. Она находится «ровно посередине» между информационно-заданьева с ее алгоритмическими предписаниями и проблемной («открытой» ситуацией, в которой может не быть ответа на поставленный вопрос).

Задачная форма предполагает определенный уровень понимания ситуации и текстов, набор знаний, понятий, схем, категорий, которыми обучающийся владеет. Эта форма состоит из ряда процессов и типов мыследеятельности (исполнительского, проектного, управленческого, конструкторского, аналитико-исследовательского) [14]. В исследованиях Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова и др. совместная постановка задач управленческого и исполнительского характера названа «слоистым» построением учебно-обучающей мыследеятельности.

В основу классификации задач Г. А. Балл положил направленность на овладение студентами средствами других видов деятельности. Выделяются две категории действий и задач: а) действия, составляющие собственно учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены эти действия, — учебные задачи; б) действия, которые субъект должен научиться осуществлять (критериальные действия), и соответственно — критериальные задачи.

Квалификационная характеристика специалиста позволяет выделить совокупность профессиональных педагогических задач. Овладение моделями решения этих задач происходит по спирали, концентрично при этапном изучении психолого-педагогических дисциплин: ценностно-ориентировочные, информационно-деятельностные, проектировочно-оценочные (А. И. Мищенко, Н. В. Чекалёва).

В исследованиях представлены три класса профессиональных задач по способам их решения: 1) приложение (проблемная ситуация разрешается посредством приложения-процедуры, когда требуется быстрое и точное

педагогических задач (задачным подходом в обучении) такая модель реализует идеи развития умений, относящихся к сфере проективной культуры, в условиях эмоционально-интеллектуального общения, отношений самостоятельности, субъектности, сотрудничества и сотворчества. Обучающий (учебный) модуль определяется и как система, и как «функциональный узел», т. е. законченный блок информации (А. Н. Дахин, П. А. Юцявичене). Его сущность видится в том, что обучающийся может более самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной программой. Изменяется образовательный процесс, поскольку обучающийся углубленно работает с целевой программой (Т. Н. Шамова). Учебный модуль понимается как фрагмент содержания курса с методическими материалами к нему (М. А. Чошанов).

При этом функция педагога — информационно-контролирующая или консультативно-контролирующая. По мысли ученых, модульность определяет функциональный узел, предназначенный для достижения дидактической цели, предполагает самостоятельную группу идей, знаний (А. Nuczynski), характеризуется как самостоятельная планируемая единица учебной деятельности (В. Goldschmid), как интеграция различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме или проблеме [29]. Это один из ведущих принципов модульного обучения. Другими принципами являются: выделение из содержания обучения обособленных элементов и образование на их основе единой целостности; динамичность обучения, предполагающая свободное изменение содержания модуля; действенность и оперативность знаний и их системы, стимулирование инициативы обучающихся; гибкость, обеспечивающая возможность приспособления; осознанность перспективы; разносторонность методического консультирования; паритетность во взаимоотношениях преподавателя и студентов [39]. В работах П. А. Юцявичене сформулированы принципы построения модульных программ: 1) целевое назначение информационного материала; 2) сочетание комплексных, интегрирующих и частных целей; 3) полнота учебного материала в модуле; 4) относительная самостоятельность элементов модуля; 5) реализация обратной связи; 6) оптимальная передача информационного и методического материала. Исследователь считает: «Язык модуля должен быть конкретным, выразительным, адресованным лично учащемуся» [40].

Вопросы педагогической технологии высшей школы, в том числе проблемно-модульного и задачного обучения, широко освещались в отечественной педагогике, начиная с 1960-х гг. (О. А. Абдуллина, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Ю. В. Громыко, Г. И. Железковская, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, В. Я. Ляудис, А. Н. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. М. Монахов, В. А. Сластёнин, С. Д. Смирнов, М. А. Чошанов и др.). В ряде исследований представлена классификация учебно-профессиональных задач (Г. А. Балл, Ю. В. Громыко, Л. Л. Гурова, С. Н. Маслов, В. А. Сластёнин, Е. С. Романова, А. П. Тряпицына и др.).

В научных работах Ю. В. Громыко характеризуются типы методических

ной культурно-образовательной среды. Это факт практического отношения к миру, как говорят философы, процесс «вхождения» будущего учителя в культуру, в том числе проективную, становления субъектного отношения студентов к профессиональной деятельности. В этой деятельности человек «открывает себя», «реализует», «выражает» (Л. А. Беляева). Как показывает практика, проблемно-модульное обучение реализует идею самообучения (Т. В. Васильева) и индивидуально-дифференцированного подхода.

Работа над индивидуальным проектом предполагает движение от уровня подражания в деятельности проектирования педагогической технологии к уровню творческого заимствования и наконец к уровню творчества. Это дает возможность широко использовать на занятиях примеры выполнения заданий студентами разных лет, что особенно привлекает начинающих, вселяя уверенность в собственных силах и возможностях. Особую значимость на первом этапе работы приобретают ретроспекция, сопоставление характеристик собственной проектной культуры с высокими качествами педагогов – мастеров учительского труда, педагогов-новаторов. Развивающиеся отношения сомыслия, содействия способствуют самостоятельности, субъектности действий, выбору своей позиции. Предлагаются дискуссии, основой которых служат произведения Я. Корчака, К. Роджерса, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, В. А. Караковского и других видных педагогов. Л. И. Новикова справедливо считает, что будущих учителей надо учить методике, учить технологии того, как заразить духом гуманизма, гражданственности, всем тем, в чем мы нуждаемся сегодня, а еще больше будем нуждаться завтра. Проектная культура будущего учителя, ее осмысление предполагают введение дискуссий-размышлений о том, как идти от интуитивного подхода к научному. Дискуссия сопровождается групповым заданием: по фотографиям проблемных детей определить характер, представить направление изучения. Педагогические задачи формулировались на основе опыта А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, «живого» опыта самого преподавателя, в прошлом школьного учителя, и анализа его ошибочных решений. Эти ситуации из практики начинающего учителя надолго сохраняются в памяти студентов, что свидетельствует о возникновении эмоциональных межличностных отношений участников педагогического процесса, о личностном содержании знаний, стимулирующем интерес к диагностической деятельности учителя: *«Я стараюсь замечать все. Мне интересно наблюдать за детьми, да и вообще за людьми. Ищу что-то особенное, отличное от себя и других людей. Но надо признаться, что пока все это на уровне лишь представлений о человеке. Разгадать душу, внутренний мир не так просто. Нет жизненного опыта, учительского знания. Но я надеюсь приобрести его со временем»* (Наталья С). Этап подражания в деятельности проектирования педагогической технологии предусматривает разговор об уроке. Рассматривается эссе Ш. А. Амонашвили «Хвала уроку», описываются лучшие уроки школьных

исполнение известных процедур решения; приложения-диагностики, предполагающего нахождение ошибок; приложения-регуляции, позволяющего рассматривать различные аспекты целостной системы, чтобы обеспечить ее функционирование); б) адаптация как выбор оптимального способа разрешения проблемной ситуации (адаптация-анализ, требующая сопоставления, сравнения, интерпретации с целью дальнейшего планирования; адаптация-координация, предполагающая постоянное усовершенствование; адаптация-формализация как умение учитывать интуицию и считаться с другими людьми); в) производство (производство-сила и производство-ловкость) (С. Ю. Решетина, Е. С. Романова).

По мысли В. А. Сластёнина, технология педагогической деятельности преподавателя высшей школы как компонент профессионально-педагогической культуры реализуется в процессе решения бинарных групп педагогических задач: 1) аналитико-рефлексивных (анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих затруднений и др.); 2) конструктивно-прогностических (построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработки и принятия решения, прогнозирования результатов и последствий принимаемых решений); 3) организационно-деятельностных (реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности); 4) оценочно-информационных (сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективной оценки; 5) коррекционно-регулирующих (коррекции протекания, содержания и методов педагогического процесса, установления необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки) [32].

Главное в динамике профессионально-педагогической, в том числе проектной, культуры преподавателя высшей школы — выявление и использование своего личностного потенциала как системообразующего фактора авторской педагогической системы, восхождение от типовых технологий к личностно-креативным.

В нашем опыте обучающий модуль представляется системой как единицей учебного процесса. Эта система включает *лекцию, семинарско-практическое занятие* (проблемный семинар, практикум, занятие-консультацию, семинар-дискуссию, позиционную игру и т. д.) и *самостоятельную исследовательскую работу над индивидуальной технологией – «проектом»*. При этом общий план такой работы определен, что позволяет добиться ритмичности, продуктивности и эффекта индивидуального поиска. Временные рамки учебного модуля охватывают неделю. В этих условиях именно учебная неделя оказывается единицей процесса обучения (подобное понимание учебного модуля как системы имеет место в школьном опыте И. Б. Сенковского). Технология учебного модуля способствует созданию творческого пространства, ценност-

Современная высшая школа России изобилует противоречиями, препятствующими ее динамичному развитию. В формате заявленной для обсуждения проблемы, ключевыми нам видятся, по меньшей мере, три:

– во-первых, противоречие между ускоряющейся интеграцией видов трудовой деятельности, обусловленной научно-техническим прогрессом, и узкопрофильной подготовкой специалистов, препятствующей их адаптации к условиям жизни в современном европейском сообществе;

– во-вторых, противоречие, связанное с превращением профессионального образования в товар, а выпускников образовательных учреждений – в полноправных хозяев освоенных профессиональных компетенций и «размытостью» представлений об их содержании, затрудняющей процедуры их формирования и осознанной купли-продажи;

– в-третьих, низкий уровень осознания педагогами новых ценностей морали, определяющих гуманистическую направленность мировоззрения человека техногенной эпохи не адекватен возрастающей роли образования в духовно-нравственной поддержке экономики, вышедшей на критические рубежи природопользования и потребления человеческих ресурсов.

Сказанное актуализирует проблему развертывания в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением *и развитием* новых – компетентностно ориентированных – педагогических и управленческих технологий.

Особенно актуальна данная проблема для учреждений профессионально-педагогического образования, выпускники которых станут провайдерами компетентностной подготовки кадров в образовательном пространстве будущего. Не вдаваясь в иные аспекты стратегического целеполагания, осуществленного в исследовании теоретико-методологических основ компетентностного подхода и их адаптации к условиям подготовки педагогов профессионального обучения, рассмотрим технологию построения интроспективной модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза.

Понятие «*интроспекция*» проистекает от сочетания латинских лексических единиц «*intro*» (внутри) и «*specto*» (смотрю) [1, с. 243]. Отсюда «*интроспективный*» – «смотрящий внутрь» («исследующий глубины»).

Данное понятие наилучшим образом передает сущность концептуальной поисковой деятельности, связанной с уточнением состава компонентов вариативной структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, и с определением содержания заведенных в эту структуру компетентностных блоков и модулей.

В вопросах регламентации содержания образования первое слово принадлежит образовательным стандартам. Поэтому нашу базовую концептуальную модель открывает **модуль нормативных – стандартизированных – компетенций** выпускников, входящий в состав **блока адаптивных (стар-**

учителей (ретроспективный подход). Предлагается посетить уроки своих любимых учителей, чтобы взглянуть на это «произведение искусства» глазами начинающего учителя. Это первые попытки описания и анализа урока, составления рекомендаций наиболее удачных технологических решений. Публикация фрагментов таких работ студентов вызывает живой интерес к проективной деятельности педагога. Говорить о Ребенке и об Уроке с самых первых встреч со студентами-первокурсниками – наша принципиальная позиция. Мы обращаемся к уроку и в процессе изучения проблем воспитания на втором курсе, что позволяет освоить идею целостности педагогического процесса, а всей теории придает ярко выраженный практический характер. Работа с первокурсниками должна быть практико-ориентированной. Читая книги мастеров педагогического труда и педагогов-новаторов, студенты не просто рассказывают о ярких страницах книг. Задание требует определить *ведущие идеи*, которые можно было бы применить в своей будущей работе. *«Вот те наиболее важные, на мой взгляд, теоретические положения, которые выдвинул Ю.Н. Честных в своей книге «Путь к сердцу ученика» (М., 1989) и которые мне хотелось бы взять как ведущие идеи для будущей работы и для создания своего неповторимого стиля, заимствуя как основу»*, – пишет первокурсница Татьяна К., формулируя эти идеи:

- *«Великая сила – любовь к детям, как много получает воспитатель, не позволяющий себе ни при каких обстоятельствах ожесточиться».*

- *«В работе с детьми всякая заурядность противопоказана» <...> и т. д.*

Итак, на первом этапе развития проектной культуры будущий учитель осваивает идеи новаторов, мастеров педагогического труда, осмысливает понятия технологичности опыта и его адресности, осуществляет собственный выбор ведущих теоретических идей в условиях поддерживающего обучения. Образовательное пространство в группах первокурсников, пока еще малознакомых молодых людей, выражаясь языком синергетики, обладает своеобразной «тайной общения», образовательный процесс здесь носит во многом спонтанный характер, когда «рождение новой мысли из хаотического набора впечатлений и образов» является также тайной творчества и созидания [8]. Именно поэтому данный этап кажется нам и сложным, и значимым для решения проблемы развития проектной культуры будущего учителя.

Продолжение статьи в следующем номере

УДК 371.03

Е. А. Гнатышина

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

ные (регионально ориентированные) компетенции.

Однако в нашей модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза мы делаем акцент на культурологических компетенциях, связанных со сферой южноуральского профессионального образования, и рассматриваем их в двух профилированных аспектах:

– ориентация в истории и современном состоянии региональной системы НПО;

– владение основами субкультуры педагога региональной системы НПО.

Такая сознательная акцентуация объясняется, во-первых, тем, что мы конструируем систему профессиональных компетенций *педагогов профессионального обучения* – культурно же просветительская деятельность как таковая является прерогативой компетентности иного круга специалистов (библиотекарей, педагогов дополнительного образования и т. д.), а во-вторых, тем, что культурологические компетенции личности – как носителя территориально адаптированного профессионального самосознания – должны иметь прочную краеведческую основу. Правомерность такого взгляда подтверждается исследованиями Н. Н. Булынского, Н. В. Парской [2] и др.

Обобщая сказанное в рамках исследования модуля вариативных (регионально ориентированных) компетенций выпускников профессионально-педагогического вуза, можно заключить, что данный модуль включает в себя:

– *повышенную квалификацию по рабочей профессии, соответствующую перспективным запросам отраслей территориальной экономики;*

– *базис знаний, необходимых для ориентации в тенденциях развития региональной экономики и профильных профессионально-образовательных услуг;*

– *базис знаний в области истории и современного состояния региональной системы НПО и умений их применения в решении вопросов трудоустройства;*

– *владение основами региональной профессионально-педагогической субкультуры, направленность на развитие норм, обычаев и традиций, присущих данной субкультуре.*

В сочетании с нормативными компетенциями, регламентированными федеральными стандартами, перечисленные вариативные компетенции составляют стартовую основу благополучного вхождения выпускников профессионально-педагогического вуза в пространство реальной профессиональной деятельности и служат психологической основой их закрепления в данном пространстве.

Обосновав состав компонентов адаптивного блока модели, целесообразно уточнить их состав в рамках подструктур **продвигающего блока**.

Данная работа включала три стадии. Первая стадия была связана с изучением групп метатехнологических и метатеоретических компетенций (**блочная подструктура профессионально-продолженных компетенций**).

Побудительной причиной выделения **метатехнологических компетенций** в отдельную модульную группу стала идея исследователя О. Б. Ховова

товых) компетенций. Он же играет первостепенную роль в составе представляемой интроспективной модели.

Проанализировав Требования к уровню подготовки выпускников пяти отраслевых разновидностей специальности «Профессиональное обучение», мы пришли к выводу, что все рассмотренные стандарты содержат информацию, достаточную для выделения в составе нормативных компетенций педагогов профессионального обучения: 1) психолого-педагогической, 2) производственно-технологической, 3) методической и 4) эколого-экономической составляющих. Что же касается *научно-исследовательской и культурно-просветительской работы*, то они лишь декларируются стандартами, но не поддерживаются необходимыми для их осуществления группами компетенций. Это ставит задачу уточнения данных компетенций в процессе построения интроспективной модели исследования. Означенное несоответствие побуждает к осуществлению углубленного анализа требований стандартов к уровню подготовки педагогов профессионального обучения.

Активизируя содержание ***региональных компонентов стандартов ВППО***, мы опирались на актуальные идеи регионализации профессиональной подготовки кадров (А. А. Жученко, Т. Г. Калугиной, В. В. Моисеенко, И. П. Смирнова, Г. М. Романцева и др.); на работы ученых в области совершенствования содержания профессионально-педагогического образования (Г. Д. Бухаровой, М. Л. Вайнштейн, В. А. Федорова и др.); на результаты научно-исследовательской деятельности Учебно-методического объединения профессионально-педагогического образования России, аккумулирующие руководящие положения федеральных нормативных актов.

Центральной установкой всех названных первоисточников является ориентация на повышение квалификационного уровня молодых рабочих и специалистов.

Злободневность названной проблемы естественным образом детерминирует включение в состав вариативных (регионально адаптированных) компетенций будущих педагогов профессионального обучения *повышенной квалификации по рабочей профессии*, отвечающей стратегическим запросам отраслевой региональной экономики. Вот почему важной составляющей вариативного адаптивного модуля нашей модели стала установка на формирование у будущих профессиональных педагогов *регионально ориентированных отраслевых прогностических компетенций*. Эта установка, как уже отмечалось, в латентном виде содержится в стандарте по специальности 050501 «Профессиональное обучение».

Резервы актуализации компонентов стандартов ВППО связаны с развитием у студентов профессионально важных компетенций, которые включены в предлагаемую нами интроспективную модель: нормативные (стартовые), метатехнологические, системно-проектировочные, рефлексивно-оценочные, эмоционально-волевые, научно-творческие, метатеоретические и вариатив-

щей неразрывно связано с расширением базы его технологической подготовки и опосредовано факторами научно-технического прогресса.

Общеизвестно, что фундаментальные теоретические науки связаны с изучением универсальных закономерностей природы, общества и человеческого познания. В последнее время предметом изучения фундаментальных наук стала и техника – вторая природа, созданная человеком. Общеизвестно также, что любое технологическое знание вырастает на основе фундаментального, которое, в свою очередь, всегда ориентировано на знание технологическое.

Как отмечает профессор Н. В. Садовников, наиболее полное представление об изучаемом объекте обучающийся получает в результате диалектического синтеза фундаментальных теоретических и прикладных технологических знаний. Следовательно, для повышения уровня технологической компетентности будущих специалистов необходимо поднимать «планку» их фундаментальной теоретической компетентности [4].

С другой стороны, неуклонно развивающийся научно-технический прогресс влечет за собой усложнение всех видов профессиональной деятельности. Чтобы соответствовать требованиям прогресса, специалист должен обладать комплексом универсальных метатеоретических познаний, способных обеспечить его непрерывное профессиональное саморазвитие.

Представленные в продвигающем блоке позиции выделены на основе анализа трудов В. Г. Вдовенко, В. И. Вернадского, Б. М. Кедрова, А. Д. Московченко, А. Д. Савельева, М. Шелера и др.

Перечень универсальных теоретических основ профессионального саморазвития личности можно продолжить, однако это приведет к излишнему дроблению его составляющих. Мы сконцентрировали внимание на принципиально важных аспектах метатеоретических компетенций будущих специалистов.

Думается, нет нужды уточнять, что в компетентностном подходе метатеоретические познания должны находить выражение в практических умениях и навыках. В педагогике, к примеру, при переходе на рейтинговую систему оценки учебной успешности обучаемых преподаватель должен уметь руководствоваться: философскими законами единства и борьбы противоположностей, перерастания количества в качество; методами конструирования систем; методами количественной и качественной градации результатов деятельности; принципами учета возрастных и индивидуальных возможностей обучаемых и т. д.

Разумеется, приведенный пример узкоспециален, но в нем, как в капле воды, отражается универсальный характер метатеоретических компетенций.

Особо важную роль метатеоретические знания и умения играют в процессах становления креативных возможностей личности. **Блок профессионально-креативных компетенций** выпускника профессионально-педагогического вуза мы рассматриваем как приоритетно значимый в составе нашей концеп-

о целесообразности «вооружения» современного специалиста дополнительной отраслевой квалификацией. Своими нормативными истоками эта идея восходит к материалам Болонского и Копенгагенского процессов, к обширному кругу документов Минобразования и науки России, касающихся вопросов модернизации профессионального образования. Сущностные же ее корни кроются в специфике современной *мозаичной* экономики, конкурентоспособность которой определяется оперативностью освоения новых технологических сфер, являющихся «белыми пятнами» на картах рынков потребительского спроса.

В таких условиях социальная защищенность любого специалиста непосредственно зависит от его готовности к самостоятельному овладению смежными видами профессиональной деятельности, актуальными для ситуации на рынке труда. Сформировать такую готовность у выпускников образовательных учреждений можно только развив у них *экспансионно-технологические способности*, то есть способности к переносу специальных операционально-технологических знаний и навыков на смежные области профессиональной деятельности. Вот почему в состав модуля метатехнологических профессиональных компетенций наших выпускников мы включили *базовое владение смежной рабочей профессией и факультативно (на начальном уровне) – дополнительной смежной рабочей профессией*.

Кроме того, выстраивая содержание модуля метатехнологических компетенций, мы учитывали интенсивное движение современного общества по пути наращивания требований к *информационно-технологической составляющей* подготовки специалиста. Так, развитие информационных технологий металлообработки привело к тому, что традиционные ручные умения и навыки практически полностью утратили здесь свое значение. Неоценима роль компьютерной грамотности и в добычании и систематизации информации, в налаживании деловых контактов и связей. Не случайно владение информационными технологиями (включая программирование) «узаконено» Советом Европы в качестве *ключевой* компетенции образованного человека.

Понимая, что информационная культура становится мощным фактором защищенности специалиста на рынке труда, мы ввели ее в качестве самостоятельной компетенции в структуру метатехнологического модуля нашей модели.

В результате содержание данного модуля вобрало следующие компетентностные единицы:

- *владение смежной рабочей профессией;*
- *владение навыками переноса базовых операционально-технологических знаний и умений на смежные области профессиональной деятельности;*
- *владение основами информационных технологий.*

Выделение в составе пролонгированных компетенций выпускника профессионально-педагогического вуза *метатеоретической составляющей*

диалога, сосуществования разных культур.

Следуя логике Э. Тоффлера [5] и других философов-гуманистов новейшего времени, можно утверждать, что в постиндустриальную эпоху, чреватую техногенным произволом, природными катаклизмами, социальными взрывами, формирование ценностных ориентаций личности должно быть направлено, в первую очередь, на воспитание ноосферного мышления, способного стать источником интерактивной гуманистической позиции человека.

Непреложные ценностные ориентации ноосферного мышления – аттракция, эмпатия, толерантность, экстраверсия, аутентичность.

Симбиоз *установок ноосферного мышления и поведенческих умений аттракции, эмпатии, толерантности, экстравертности и аутентичности* очерчивает круг *рефлексивно-оценочных компетенций* современного выпускника профессионально-педагогического вуза. Их значимость для будущих специалистов системы профессионального образования тем более высока, что трудовое воспитание грядущих молодых поколений обещает протекать в условиях латентного повышения их творческой, амбициозности и гипертрофированных запросов, формируемых рыночными средствами массовой информации. Это потребует от профессиональных педагогов, призванных «встроить» воспитанников в систему гуманистических ценностей, особой убежденности, гибкости, артистичности поведения, которые формируются в рамках названных компетенций. Однако компетенциями они могут стать лишь в том случае, если перерастут в навыки и способности, а это невозможно без развития *эмоционально-волевой сферы личности*.

По сути, рефлексивно-оценочные и эмоционально-волевые компетенции – это «две стороны одной медали» во внутриличностном пространстве коммуникативно развитого индивида. Ситуации нестабильности, непредсказуемости жизнедеятельности – благодатная почва для аффективных состояний не только отдельных людей, но и общества в целом. Реализация ценностных установок ноосферного мышления в таких ситуациях требует упорной работы над формированием и развитием *эмоционально-волевых компетенций* личности. Для будущих педагогов эти компетенции имеют приоритетное значение, так как аффект «заразителен»: утрата самоконтроля преподавателем, наставником, воспитателем разрушает барьеры психологической защиты обучаемых, нередко становясь источником их ярко выраженных психопатических наклонностей.

Опираясь на результаты современных исследований в области психологии, мы полагаем, что *реалистическая Я-концепция* – это адекватная эмоциональная оценка своей индивидуальности, своих «плюсов» и «минусов», своих текущих и потенциальных возможностей. Она вооружает человека способностью к постановке реальных целей и выбору оптимальных, индивидуально-сообразных методов саморазвития, самоутверждения в коллективе, обществе (в том числе среди обучаемых, если речь вести о педагоге).

Реалистическая Я-концепция служит благоприятной психологической

туальной модели в силу непрерывного повышения роли в обществе преобразующей направленности профессиональной деятельности.

В условиях *модуля системно-проектировочных компетенций* отрабатываются знания и умения *алгоритмической* деятельности по исследованию и разрешению *типовых* технологических и педагогических проблем, опыт преодоления которых представлен в отраслевой экономической и педагогической науке и практике.

Состав системно-проектировочных знаний и умений был определен в процессе изучения трудов по теории научного мышления (Н. В. Вишняковой, Д. Н. Завалишиной, А. И. Ракитова, Е. В. Сенько, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, и др.) и методологии исследовательской работы (В. И. Загвязинского, И. О. Котляровой, С. У. Наушбаевой, А. И. Новикова, О. А. Орчакова и др.).

Знания и умения *продуктивной* проектировочной деятельности, открывающие возможность «прорыва» к ее оригинальным результатам, культивируются, согласно нашей концепции, в условиях модуля *научно-творческих компетенций*. Они формируют готовность к исследованию и преобразованию *малоизученных* технологических и педагогических проблем.

Выявить состав данных знаний и умений нам позволили труды по теории творческого мышления (В. И. Андреева, Л. С. Выготского, В. А. Кан-Калика, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, А. Т. Шумилина и др.) и теории решения изобретательских задач (Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин и др.). Названные авторы едины во мнении о том, что движущей силой научных открытий и достижений являются интеллектуально-эвристические качества личности.

Для того, чтобы быть готовым к вхождению в многомерное, динамичное социокультурное пространство, чтобы адекватно реагировать на изменения образа жизни, отношений, условий труда, человек, по мнению В. А. Ядова, «должен научиться координировать типы своей деятельности и своего внутреннего Я» [7, с. 98], иными словами, должен развить свои рефлексивно-коммуникативные качества, научиться использовать эти качества на уровне осознанных компетенций.

Первая группа этих компетенций – *рефлексивно-оценочные*. Смысловой доминантой в их диаде является лексема оценки, сопряженная с понятием ценности – аксиологической базы рефлексии. (Сопряжение наблюдается на уровне этимологии и морфологии благодаря общему родовому корню «цен»: *цена, ценить, ценность*. Отсюда: «оценивать на основе ценностей» [6, с. 299]).

Естественно поэтому адаптация индивида к условиям многомерного, непрерывно усложняющегося, «расслаивающегося» социокультурного пространства может быть успешной лишь в том случае, если у него сформирована система ценностных целевых установок – *ценностных ориентаций*, раскрывающих личную и общественную значимость идеалов сотрудничества,

ности проявляются многообразно: через умение самовоспроизводить структурные элементы волевого действия (осуществлять ценностное целеполагание, поиск средств достижения цели, контроль над исполнением, оценку и коррекцию результатов); через инициативность (проявление неадаптивной, надситуативной активности); через самоактуализацию (стремление к достижениям).

Наконец, *лидерские качества*. Их включение в состав эмоционально-волевых компетенций выпускников профессионально-педагогического вуза обусловлено их существенной ролью в овладении умениями педагогического управления. К таким качествам мы относим: чувство уверенности в себе, решительность, настойчивость, оптимизм, способность убеждать и отстаивать свою точку зрения. Совокупность данных качеств возникает на почве волевых усилий и должна рассматриваться в рамках эмоционально-волевого модуля нашей концептуальной модели.

Полагаем, что в описании блока рефлексивно-коммуникативных компетенций нам удалось мотивировать их актуальность для педагогов профессионального обучения и отразить их включенность в контекст научных поисков путей формирования активной, социально адаптивной личности, готовой к саморазвитию и диалогу в новом социокультурном пространстве.

В целом описанная интроспективная прогностическая модель дает наглядное представление о содержании адаптивных (стартовых) и локомотивных («продвигающих») компетенций подготавливаемых нами специалистов и может быть положена в основу построения критериально ориентированной модели нашей преобразовательной деятельности.

Библиографический список

1. **Болонский** процесс. основополагающие материалы: Пер. с англ. / Сост. А. К. Бурцев, В. А. Звонова. – М.: Финансы и статистика, 2007.
2. **Булынский, Н. Н.** Проблема формирования субкультуры у будущих педагогов профессионального образования / Н. Н. Булынский, Н. В. Парская // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 30–31.
3. **Петровский, В. А.** Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992.
4. **Садовников, Н. В.** Фундаментализация современного вузовского образования / Н. В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49–54.
5. **Тоффлер, Э.** Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века / Э. Тоффлер. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1991.
6. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 4.
7. **Ядов, В. А.** Социальная идентификация личности в условиях быстрых социальных перемен // Социальная идентификация личности: сб. – М., 1994.

основой аттракции и эмпатийных качеств личности (в ракурсе ее эмоциональной идентификации с другими).

Компенсаторные компетенции продуцируют способность противостоять «сбивающим» факторам жизнедеятельности и определенным издержкам индивидуальности – недостаткам соматики, моторики и т. д. Данные компетенции иначе можно назвать *самореабилитационными*, так как в их состав входят: умение не поддаваться стрессу, физическим и интеллектуальным перегрузкам, разочарованию, неудовлетворенности собой, страху перед неизведанным, фрустрации и пр. Обладая такими умениями и навыками, человек «подпитывает» свою экстраверсию, восстанавливая психологическое равновесие – чувство гармонии с собой и миром.

Самокоррекционные компетенции вбирают в свой состав умения и навыки *самоконтроля*. Они обеспечивают регуляцию форм и способов эмоционального проявления индивида, помогая не допускать аффективных срывов в деловых и межличностных контактах, поэтому иначе могут быть названы *компетенциями саморегуляции*. Эти компетенции непосредственно связаны с толерантными установками человека. Они помогают благоприятному разрешению конфликтов путем взаимовыгодных уступок. В их арсенале – умения снятия напряжения посредством произвольной релаксации, спонтанного проявления восхищения, использования юмора и т. п.

Самокоррекционные компетенции лежат в основе эмоциональной устойчивости личности, выражающейся в способности преодолевать излишнее возбуждение при выполнении сложной деятельности или в психологически сложных ситуациях общения.

В конечном итоге данные компетенции определяют внутриличностную готовность «умерять» завышенные потребности, идти на разумные компромиссы в интересах дела.

Мобилизационные компетенции – основной источник успешной мотивации на самореализацию в деятельности. Процесс их становления базируется на такой сфере психического, как *устремления*.

В. А. Петровский определяет устремления следующим образом: «Устремления – это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых ... переживается как наслаждение; здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»); ... при определенной организации среды устремления приобретают качество трансфинитности – не только самооценности, но и неограниченной самовоспроизводимости» [3]. Ученый подчеркивает также, что «... устремленный человек знает, чего он хочет, располагает определенной схемой действия и, кроме того, действует, а не грезит... В устремлениях проявляется избыток возможностей действия, а не их дефицитарность. Здесь главное – само действие» [там же].

При высоком уровне устремлений мобилизационные компетенции лич-

мобильности будущего специалиста. Все это создает предпосылки для использования Иностранного языка в работе по специальности по следующим направлениям:

- как источник информации, необходимой для непосредственной работы по профессии;
- как средство коммуникации с зарубежными партнерами;
- как инструмент переводческой деятельности в области специальности;
- как возможность осуществлять преподавательскую работу в области специальности на иностранном языке;
- как основы дальнейшего послевузовского образования, в том числе за рубежом [6].

Однако существующая система образования не уделяет этому аспекту подготовки специалиста должного внимания. В этой связи возникла необходимость в корректировке содержания, форм и методов обучения, направленных на приобретение личностных и метапрофессиональных качеств, необходимых будущему специалисту для осуществления профессиональной мобильности (на примере Иностранного языка).

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа направлена на формирование профессиональной мобильности будущего специалиста, которая характеризуется целенаправленностью, упорядоченностью, организованностью. Весь процесс обучения иностранному языку студентов технических специальностей был построен на создании условий для реализации возможностей дисциплины «Иностранный язык» в формировании профессионально мобильной личности специалиста.

Использование в ходе опытно-экспериментальной работы гуманистически ориентированной диагностики и самодиагностики субъектности будущего специалиста позволило нам объективно оценить уровень сформированности профессиональной мобильности студентов, внести коррективы в процесс обучения иностранному языку, выработать требования к личности профессионально-мобильного инженера и рекомендации для преподавателей, осуществляющих этот процесс.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами реализована модель формирования профессиональной мобильности будущих инженеров (рис. 1), внедрен разработанный нами курс обучения иностранному языку студентов по специальности «технология деревообработки», направленный на формирование профессиональной мобильности на основе профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения иностранному языку, а также экспериментально обоснованы педагогические условия эффективности формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении предметов гуманитарного цикла.

Целью курса является формирование профессионально-значимых, личностных и интеллектуально-логических умений будущего инженера при обу-

УДК 378

*С. Е. Каплина***АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Сегодня в условиях модернизации отечественного образования, в сложившейся социокультурной и экономической ситуации в стране все более значимым становится подготовка не только высокопрофессиональной, творческой, конкурентоспособной, но и профессионально мобильной личности. Активная интеграция России на мировой рынок способствовала изменению квалификационных требований к уровню знаний специалистов. Квалификационные требования к специалисту вышли за пределы профессиональных стандартов, и предполагают более широкий спектр знаний и умений, формируемых благодаря образовательному, развивающему и воспитательному потенциалу предметов гуманитарного цикла.

Дисциплина «Иностранный язык» – одна из дисциплин гуманитарного цикла, которая способствует повышению профессионального мастерства, общей образованности будущего специалиста, что является, прежде всего, свидетельством широты кругозора, живого интереса ко всему происходящему в мире, стремления к познанию всего нового. Кроме того, «стоимость» специалистов, владеющих иностранными языками, намного выше «стоимости» специалистов ими не владеющих. Таковы оценки обсуждаемой проблемы в современной литературе [1; 2; 3; 4; 5 и др.].

Профессиональная деятельность современного инженера предполагает сложное сочетание выполняемых им функций: проектировочной, прогностической, диагностической, информационно-аналитической, организационной, коммуникативной и др. Все они основаны на лингвопрофессиональной системе, сопряженной с иноязычной информацией в самых разнообразных формах ее проявления. Изменившаяся под влиянием времени специфика социального взаимодействия в межкультурном плане выявила и новые компоненты содержания обучения, а вместе с тем и реальные сферы и ситуации общения, в которых будущие специалисты могут использовать иностранный язык для достижения тех или иных целей актуального общения. Изучение этих данных и соотнесение их с типами профессиональной мобильности специалиста, а также с их образовательным и лингвистическим опытом позволяет выявить некоторые возможности предмета «Иностранный язык» (табл. 1).

Профессиональное обучение студентов средствами языковой подготовки направлено на гуманизацию процесса обучения, большую глубину профессионального компонента, который лежит в основе профессиональной

Номенклатура сфер и ситуаций, в которых профессионально-мобильные специалисты используют иностранный язык

Специализация инженера	Тип мобильности	Возможности иностранного языка
Инженер-технолог, инженер по трансферу	Предметно-информационный	<ul style="list-style-type: none"> - для поиска новой информации (при работе с текстами из учебной, страноведческой, научно-популярной литературы, периодических изданий и монографий, инструкций, справочной литературы, Интернета); - для устного обмена информацией (в ситуациях повседневного общения, при обсуждении проблем страноведческого, общенаучного и общественного характера); - для письменного обмена информацией (дела и записки / выписки / контакты, при написании писем, в том числе делового содержания, отражающих определенные коммуникативные намерения); - при работе с компьютером
Инженер-электрик/газодист	Профессионально-личностный	<ul style="list-style-type: none"> - для поиска новой информации; - для устного обмена информацией; - для письменного обмена информацией; - при работе с компьютером; - в процессе работы с оригинальной литературой; - для реализации устных повседневных и деловых контактов с целью обмена информацией, в ходе деловых встреч и совещаний; - для письменных контактов (деловая переписка, заполнение анкет, формулировка, аннотирование)
Инженер-профессионал, системщик	Личностно-творческий	<ul style="list-style-type: none"> - для поиска новой информации; - в процессе творческой обработки информации; - для устного обмена информацией; - для письменного обмена информацией; - при работе с компьютером; - в процессе работы с оригинальной литературой научного характера; - для реализации устных повседневных и деловых контактов с целью обмена информацией, в ходе деловых встреч и совещаний, в ходе непосредственного делового общения и по телефону; - в процессе научного сотрудничества на семинарах, конференциях, конгрессах; - при реализации письменной информационно-деятельности в ходе деловой переписки, при составлении тематических отписаний, а также при подготовке тезисов, докладов, статей, рецензий и т.д.

чении иноязычной речевой деятельности и отражающих развитость определенного типа профессиональной мобильности (предметно-информационного, профессионально-личностного, лично-творческого типа).

Исходя из принципа индивидуализации обучения, а также учитывая типы сформированности профессиональной мобильности, мы предлагаем использовать в процессе обучения иностранному языку следующую классификацию методов и форм обучения (табл. 2).

На начальном этапе обучения мы закладываем фундамент владения иностранным языком в рамках будущей профессиональной деятельности. Главной задачей данного этапа обучения является не только усвоение определенных знаний и умений, а, прежде всего, актуализация познавательной деятельности студентов, формирование у них устойчивой мотивации к познанию профессии посредством иностранного языка. Последний компонент очень важен, когда речь идет о профессиональной мобильности будущего специалиста. Однако мотивация не приходит сама собой, ее нужно целенаправленно развивать специальными средствами. Ключом к развитию мотивации является индивидуализация процесса обучения.

Под индивидуализацией мы подразумеваем не только учет способностей студентов и уровень знания предмета, важно учитывать и личный опыт студентов (опыт их профессиональной деятельности, полученный в ходе прохождения практики, лабораторных опытов), их интересы, склонности, чувства, эмоции. Перед началом обучения студентам предлагается два «вход-теста» на определение уровня мотивации и знаний, по результатам которых планируется траектория дальнейшего обучения.

На данном этапе обучения ведущей организационной формой обучения является коллективно-групповое и индивидуально-групповое занятие, которое проходит в виде обучающей беседы (лекции, объяснения). Здесь происходит первое знакомство студентов с будущей специальностью инженера, с видами квалификаций, а также определяется ряд профессиональных качеств, которые необходимо сформировать для овладения профессиональной деятельностью.

Каждый урок такого модуля построен по одному плану, начинается он с небольшого индуктивного текста, в котором предъявлен новый лексический и грамматический материал. Затем даются многочисленные упражнения, которые направлены на развитие умений и навыков обучающихся, являются конкретным способом использования единиц учебного материала в планируемой деятельности и основным средством поэтапного управления формированием профессиональной мобильности будущего специалиста.

Взяв за основу органичное сочетание комплекса упражнений, разработанного С. К. Фоломкиной, и комплекса упражнений, предложенного И. Л. Бим (поскольку каждый комплекс соответствует задачам нашего исследования), мы создали свою классификацию упражнений для обучения профессионально-ориентированному владению иностранным языком (рис. 2).

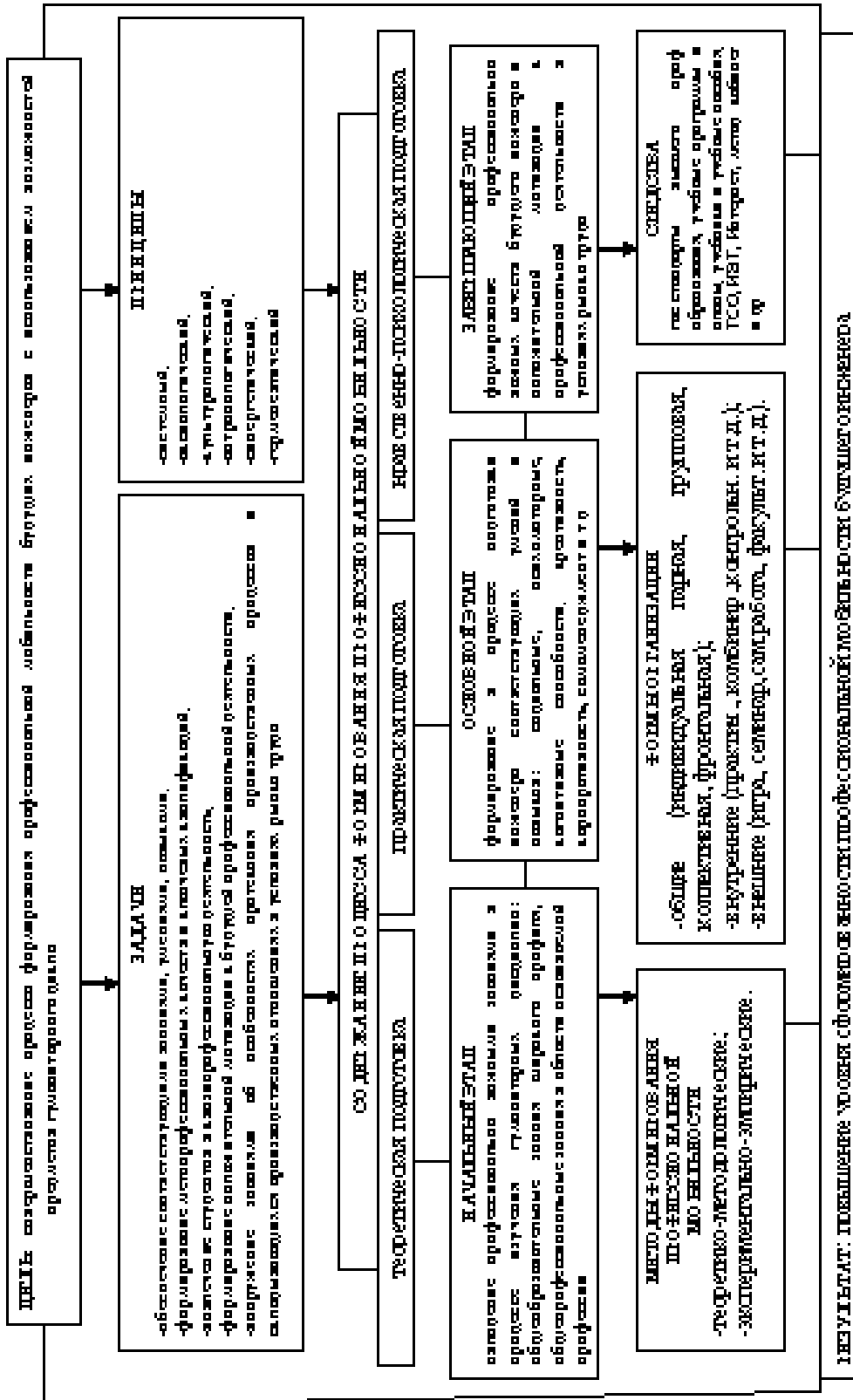


Рис. 1. Модель процесса формирования профессиональной мобильности будущего инженера

Содержание процесса обучения иностранному языку в зависимости от типа профессиональной мобильности инженера

Аспекты подготовки специалиста	Предметно-информационный тип мобильности (инженер-технолог, инженер по трансферу)	Профессионально-личностный тип мобильности (инженер-энциклопедист)	Личностно-творческий тип мобильности (инженер-профессионал)
Деятельностная сущность его функций	воспроизведение известного по образцу	воссоздание и стабилизация изменчивого развития, создание нового, имеющего аналоги	прогнозирование неизвестного; создание нового, не имеющего аналогов
Ведущие психические процессы в реализации функций	память, представление	оперативное мышление; техническое мышление	теоретическое мышление; техническое мышление; творческое мышление
Ведущая обучающая процедура	передача информации, отработка действий	моделирование и разбор ситуаций; не жесткое, косвенное управление	создание творческой среды; самостоятельная работа
Ведущие методы активизации обучения	объяснительно-иллюстративный метод; диалогический метод; метод проблемных ситуаций	информационно-развивающий метод; репродуктивный метод; игровой метод; эвристический метод; проблемно-поисковый метод	информационно-развивающий метод; проблемно-поисковый метод; исследовательский метод; творчески-репродуктивный метод
Ведущие формы обучения	коллективно-групповое занятие; индивидуально-групповое занятие; самостоятельная работа	комбинированный урок; ролевая игра; индивидуально-групповое занятие; индивидуально-самостоятельное занятие	интегративный урок; индивидуально-групповое занятие; индивидуально-самостоятельное занятие; деловая игра

Положительным моментом классификации, как мы считаем, является то, что в ней соблюдается принцип плавного перехода из одного этапа обучения в другой, и каждый последующий этап обучения строится на ранее достигнутых и приобретенных умениях и навыках. Следует заметить, что мы используем для обучения иностранному языку индивидуализированные упражнения, адаптированные по содержанию и объему информации к уровню подготовки обучаемых. Это особенно важно учитывать при обучении студентов технических специальностей, где имеет место неодинаковый уровень языковой подготовки абитуриентов.

Кроме того, разработанная система упражнений позволяет научиться работать со специальной литературой, что в соответствии с Программой по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей способствует формированию умений поиска и осмысления информации, коммуникативной компетенции определенного объема, содержания и вида.

Формирование коммуникативной компетенции, которая рассматривается в настоящее время как одна из составляющих профессиональной мобильности инженера, протекает в процессе взаимодействия, говорения и чтения.

Выбор тем для осуществления монологической и диалогической речи на начальном этапе базируется на общечеловеческом, универсальном опыте, с постепенным введением профессионально-окрашенной лексики. Например: 1. Качества личности (опыт «я»). 2. Семья (опыт «мы»). 3. Соседи, государство (опыт «они»). 4. Дом, жилище. 5. Окружающая среда (природа, цивилизация). 6. Работа (будущая профессия). 7. Воспитание (ценности в обществе). 8. Свободное время. 9. Коммуникация. 10. Этические нормы. 11. Нравственная и духовная сфера (запросы, саморефлексия, эмоции и т. д.).

Вместе с тем мы начинаем работу по профилированию иноязычной подготовки, являющейся началом специального этапа обучения. В соответствии с этим изучается лексика, отражающая особенности специальности, профессиональной деятельности. Закрепление, тренировка употребления этой лексики осуществляется на материале для чтения: адаптированных текстах общепрофессионального характера по технике, которые могут быть источником пополнения лексического запаса студентов, как общего, так и профессионального характера.

Изучение грамматики предусматривает обобщение грамматических знаний и навыков, полученных студентами в довузовских образовательных учреждениях. Но, следует отметить, что примеры и иллюстрации употребления грамматического материала должны опираться на использование

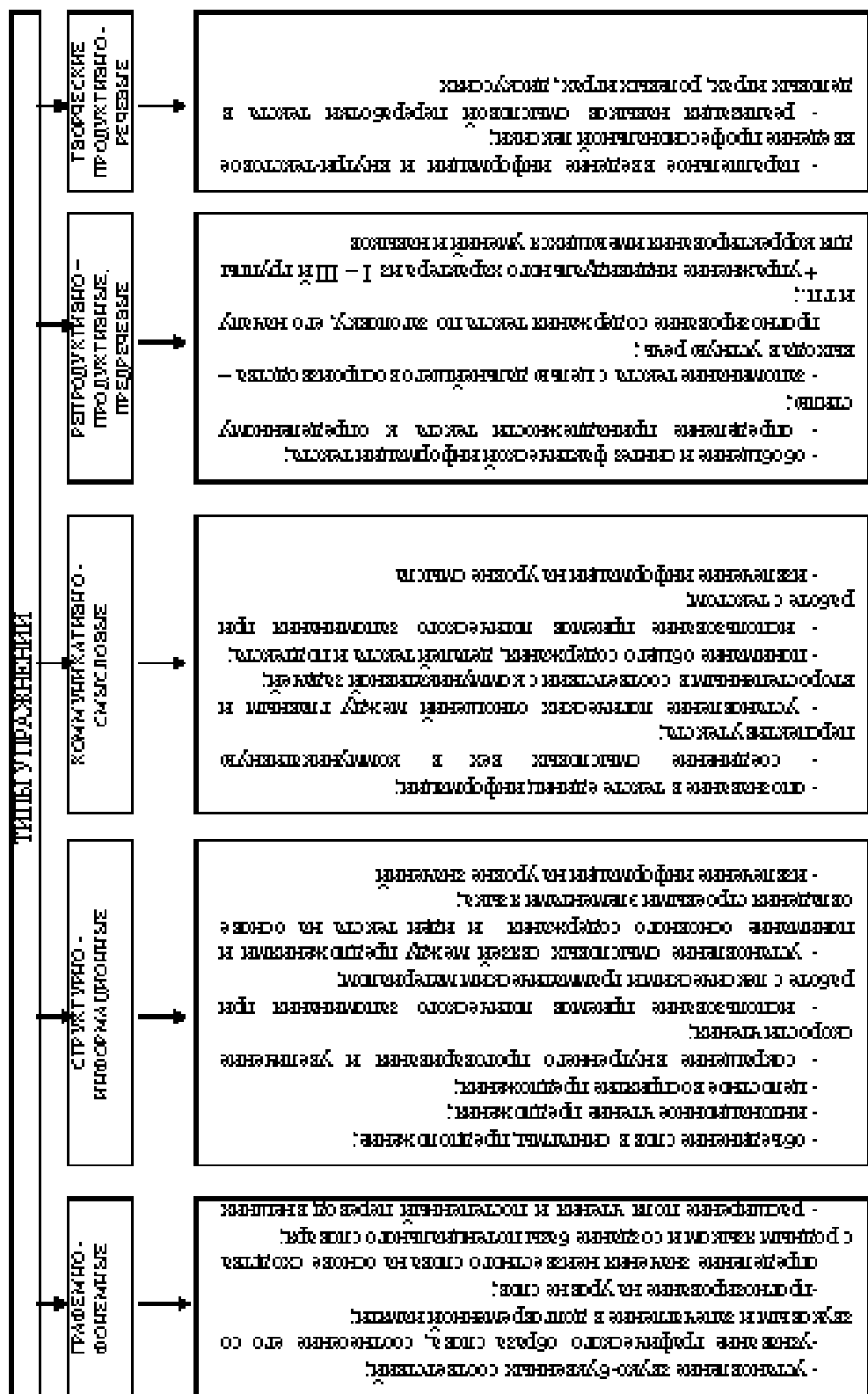


Рис. 2. Классификация упражнений для обучения профессионально-ориентированному владению иностранным языком

изученного ранее проводится так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, и чувства обучаемых, а вместе с этим создать «почву» для перехода к творческой, самостоятельной профессиональной деятельности. Кроме того, ведется активная работа по развитию и совершенствованию личностных качеств будущего специалиста: индивидуальность, предприимчивость, общая культура, эмоциональная устойчивость, рефлексивность, коммуникативность, креативность и др.

Усвоение учебного материала происходит в рамках индивидуально-групповой, коллективно-групповой и индивидуально-самостоятельной форм работы. Затем в процесс обучения вводится комбинированный урок, который подготавливает обучаемых к интегративному обучению, а также разного рода деловые и ролевые игры, которые способствуют развитию творческого потенциала будущих инженеров.

Обучение видам речевой деятельности на данном этапе ведется на профессионально-ориентированном аутентичном тексте. Работа с оригинальной литературой мотивирует студентов. В психологическом аспекте аутентичные тексты нашего пособия выступают как «объект смысловой обработки» и создают необходимую содержательную и коммуникативную базу для развития говорения: они обладают коммуникативной целостностью, благодаря чему отвечают познавательным запросам обучаемых, активизируют их мыслительную деятельность. В указанных текстах лексика представлена функционированием двух слоев: лексика общеупотребительного характера и специальная лексика (профессионализмы и термины). При работе над лексикой такого плана недостаточно использовать такой традиционный способ, как перевод или механическое заучивание новых терминов. Для закрепления в памяти слова необходима сознательная лингвистическая работа с термином как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Основные принципы изучения специальной лексики – осознанность и понимание термина. Термины, профессионализмы в читаемых текстах должны становиться объектом мыслительных операций, умозаключающей деятельности. При этом работу со словарем необходимо свести к минимуму, например:

1. Your friend is revising for his examination. He asks you to help because he doesn't know the meaning of some terms. Explain these terms.

- microscopic investigation of wood;
- the protoplasm;
- high-molecular polymer substance;
- the lignification;
- vessels and tracheida;
- storing cells.

2. Comment on the following:

- It is convenient to study the macrostructure by investigating three sections of the tree trunk.
- The moisture content of the sapwood is considerably higher than the humidity

общепрофессиональной лексики (Например, Builders must be familiar with the positive and negative building properties of wood. Being built of wood the bridge could not withstand heavy loads. Timber used for building purposes is divided into two groups: softwoods and hardwoods).

Тематика устной речи на этом этапе обучения определяется исходя из содержания профессиональной подготовки студентов технической специальности и тесно связана с такими общепрофессиональными дисциплинами, как «Введение в специальность», «Теоретическая механика», «Основы древесиноведения», где студенты получают общепрофессиональные знания по основам своей будущей профессии.

Ведущим методом обучения в этот период является объяснительно-иллюстративный метод. При помощи рассказа или объяснения преподаватель сообщает необходимую информацию по основным темам модуля. Студенты при этом внимательно слушают, воспринимают идущую информацию, осознают и осмысливают факты, оценки, выводы, а затем фиксируют в памяти, оставаясь в рамках воспроизводящего мышления. Этот метод не гарантирует развитие творческих способностей, но способствует обогащению студентов необходимыми для практической деятельности знаниями, умениями и навыками.

Эмоциональность проведения занятий активизирует процессы внимания, осмысления, запоминания изученного материала, делает занятия более интенсивными, повышает их эффективность. Таким активизатором служат диалогический и проблемно-поисковый методы.

Принцип диалогичности обуславливает развитие у студентов рефлексии, способствует осознанию себя субъектом деятельности, социально-полезной личностью, формирует умения отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции. Данный метод является завершающим на начальном этапе обучения. Теперь преподаватель больше старается опираться на уже имеющиеся знания студентов, задает им вопросы, подводит к рассуждению. Так начинаются закладываться основы познавательной и социальной компетенций, которые получают дальнейшее развитие при решении проблемных задач разного уровня.

При переходе к основному этапу обучения иностранному языку с целью формирования профессиональной мобильности будущего инженера наблюдается усложнение задач обучения. Как показывает практика, именно в этом звене возникают у учащихся и педагогов значительные трудности: снижение темпов обучения, интереса к иностранному языку, усталость и т. п., это накладывает отпечаток на весь последующий процесс обучения. На наш взгляд, именно здесь очень важно подчеркнуть основную идею и раскрыть возможности профессиональной мобильности будущего специалиста.

На данном этапе особое внимание уделяется дифференцированному и индивидуальному обучению, а также ведется работа на перспективу формирования типов профессиональной мобильности. Теперь повторение и закрепление

ресным и занимательным, создает бодрое настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Игровой замысел состоит в том, чтобы на основе созданной проблемной ситуации и соревнования команд активизировать мышление обучаемых, превратить процесс обучения в активный поиск деятельности и самостоятельных открытий. Исследователями доказано, что игровые формы обучения облегчают и одновременно ускоряют процесс познания и способствуют долговременному запоминанию опыта.

В начале занятия усилия преподавателя направлены на организацию внимания студентов, которая не должна занимать слишком много времени и носить динамичный характер, чтобы дать студентам заряд психологической энергии и бодрости. Психологический контакт между преподавателем и студентом определяется, прежде всего, возможностью естественного общения, что немало важно при усвоении учебного материала.

На основном этапе обучения мы считаем целесообразным применение контролируемых и умеренно контролируемых ролевых игр. Данные виды дидактических игр создаются на основе диалога или профессионально-ориентированного текста. Студенты получают прекрасную возможность проявить свою активность, фантазию в игре, а преподаватель может давать инструкции, помогая студентам по ходу игры.

Одна из предлагаемых нами ролевых игр называется «Wood structure». Ее целью является активизация субъект–субъектных отношений, при которых развиваются психические процессы, присущие инженерному мышлению будущих специалистов. Кроме того, такое взаимодействие вызывает необходимый эмоциональный настрой и является условием разрешения вопросов и задач учебного материала.

При проведении этой игры предлагаем разделить всех студентов по группам. Каждой паре групп даются одинаковые ситуации, например, такого плана: «A group of students investigates the structure of wood. They complete the job, and while doing it, settle down that it is not homogeneous».

Получив карточки с описанием ситуации, каждая группа распределяет роли и определяет линию поведения, которая приведет к разрешению сложившейся ситуации. Затем две группы, получившие одинаковые задания, представляют ролевую игру друг перед другом. При этом система рассуждений порождает у студентов интерес к каждому вопросу, способствуя возникновению диалога, при котором происходит обсуждение и согласование позиций участников. Игровая обстановка дает возможность не бояться неполных или неправильных ответов, создает условия для интеллектуального раскрепощения и активизации творческого потенциала каждой личности.

После проведения игры происходит коррекционная работа и оценивание достигнутых результатов. Это своеобразная рефлексия педагога и студентов в установлении типичных ошибок и недоработок, их причин, а также поиск методов их предотвращения и устранения. Студентам и преподавателю пред-

of the heartwood.

– In the wood of board-leaved trees moisture moves along pores located along the trunk.

Синтаксический уровень текстов представлен простыми, сложносочиненными, и со значительной долей, сложноподчиненных предложений. Грамматические структуры предложений акцентируют сопоставление отдельных фактов во взаимосвязанную цепь развертывания информационных фактов. Следует заметить, что грамматика для рецептивного усвоения представлена материалом, не вошедшим в грамматический минимум Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по иностранному языку (например, обороты неличных форм глагола, бессоюзные придаточные предложения и т. д.). Как и на предыдущем этапе обучения, примеры употребления грамматических явлений должны быть взяты на основе использования технической лексики (например, *Owing to the heterogeneous texture of wood, it shrinks or swells differently in different directions*).

Высокая информативность всех текстов, с одной стороны, позволяет совмещать обучение речевой деятельности с интеллектуальным развитием обучаемого, а с другой стороны, максимально совмещать процесс целенаправленной активизации языковой тренировки и практики общения. Увеличение объема информации по теме способствует также увеличению у обучаемых интереса к своей профессии.

Для того чтобы развивать профессиональное, техническое мышление, организаторские умения, необходимо обучаемых систематически ставить в такие условия, которые позволили бы им упражняться в том или ином виде профессиональной деятельности. Этим целям служит проблемно-познавательный характер, представленных в пособии текстов, а также решение проблемных задач в процессе применения различных форм игровой деятельности.

Последовательность и сложность постановки проблемных задач в единой системе непрерывного образования должна иметь ступенчатый характер в соответствии с основными этапами обучения. Эта система подразумевает поэтапное нарастание степени сложности проблемных ситуаций и тех обобщений, к которым приходят обучаемые в процессе их развития. По мере продвижения по ступеням системы вверх содержание проблемных задач должно приобретать новое, более высокое качество. В конечном итоге в процессе использования проблемного обучения необходимо научить будущего специалиста решению реальных задач. Решение таких задач включает в себя момент поиска и тем самым активизирует мыслительную деятельность студентов (например, *With your partner compare the processes of shrinkage, swelling and distortion of wood. Speak on the essential importance of each. Prove the following statements.*).

Включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения инте-

ности студентов, усложнении способов его действий, выработке оценочных суждений, усилении коммуникативных связей в процессе применения знаний из различных предметов. Взаимосвязь всех видов деятельности, включенных в учебный процесс, должна содействовать не только приобретению знаний, но и воспитанию, развитию многих личностных и профессиональных качеств, необходимых студентам для формирования у них профессиональной мобильности. В этом взаимодействии видов деятельности и взаимосвязи предметов будущий инженер может найти выход своим индивидуальным потребностям, проявить свои возможности, развить творческие силы.

Содержание учебного материала представлено общими профессиональными знаниями (проблемно–познавательные оригинальные тексты); общей проблематикой, которая расширяется и углубляется; общим лексико-грамматическим минимумом, который включает в себя профессионально-терминологическую лексику, позволяющую объединить тексты в единую систему как основу для построения системы репродуктивно-продуктивных и продуктивных упражнений. При использовании таких упражнений речевая коммуникация максимально приближается к реальной. Студентам предлагаются упражнения для обоснования собственного мнения, подбираются факты для их сопоставления с другими. Приведем примеры следующих видов упражнений.

– There are some notes the student made after reading the text “Microstructure”. Did he remember everything right? Read his notes and correct them if necessary.

– Your friend is revising for his examination. He asks you to help because he doesn't know the meaning of some terms. Explain these terms.

– Comment on: «In building engineering tensile strength perpendicular to the grain is not preferable».

– You are taking part in a conference «The harm of rot». Everyone is asked to make a report about the harmful effect of the fungi on wood and to suggest some ways of ceasing destructive activity of fungi.

Каждый модуль независимо от текстовой насыщенности завершается «практикой в общении», а именно коммуникативными заданиями, которые носят профессиональный характер, соответствующий реальной практической деятельности инженера и реализуются в форме деловых игр. Цель и результат этого процесса – развитие творческих качеств и способностей, при этом средства и способы определяются возможностями самой личности осуществлять данный процесс. Именно такой подход позволяет специалисту формировать у себя профессиональную культуру – одну из составляющих профессиональной мобильности будущего инженера.

Особое место в подготовке профессионально мобильного специалиста в процессе обучения иностранному языку отводится организационно-деятельностным играм. Данный вид деятельности предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний из различных областей науки, техники, технологии,

лагается заполнить «лист экспертизы» и оценить результат в соответствии с принятой рейтинговой шкалой.

Подготовка к заключительному этапу игры происходит в форме самостоятельной, внеаудиторной работы. Студенты обращаются к изготовлению таблиц, макетов, плакатов или рисунков по пройденному материалу. Это дает возможность им осознать и творчески переработать пройденный материал. Применение такого метода мы обосновываем тем, что главным для инженера являются не столько усвоение известных знаний, сколько порождение на их основе новых. Ведь само по себе слово «инженер» в дословном переводе с латинского – изобретатель, творец новой техники.

Во время урока–занятия они представляют свои работы, комментируя, анализируя, доказывая свою точку зрения по изученной проблеме. Сочетание наглядности со словесными методами изложения материала, активизацией мыслительной деятельности является наилучшей формой закрепления пройденного. Более того, проявление профессиональных качеств в подобных игровых ситуациях оказывается важным для любого уровня развития профессиональной мобильности специалиста любого профиля. Это связано с тем, что специалисту в его практической деятельности придется сталкиваться с различными проблемами, в которых он должен проявить логическую последовательность, личную включенность, аргументированность и творческий характер разрешения возникающих производственных проблем.

На завершающем этапе обучения учебный материал изучается через индивидуально–групповую и индивидуально–самостоятельную формы работы. При этом обучение организовывается таким образом, чтобы обучаемые с разным уровнем знаний работали в одной команде, что способствует их направлению к успешному взаимообучению.

Ведущей формой учебного процесса на завершающем этапе становится интегративный урок. Также отличительной чертой данного этапа обучения является тесное сотрудничество преподавателей иностранного языка с преподавателями профилирующих кафедр. Преподаватель–предметник, как правило, владеет содержательной стороной учебного материала, а преподаватель иностранного языка – языковой формой слова. Взаимодействуя, они будут способствовать лучшему овладению студентами специальной лексикой как на родном, так и на иностранном языках. Так, в нашей технологии обучения мы используем принцип «перекрестного» обучения, основанный на межпредметных связях и заключающийся в том, что часть учебного материала объясняется и анализируется на занятиях по профилирующим предметам, а его закрепление происходит на уроках иностранного языка, и наоборот. Мы «перекидываем мост» от преподавания профилирующих предметов к преподаванию иностранного языка, давая, тем самым, возможность студентам перемещаться по «мосту» в любом направлении.

Преимущество такого обучения заключается в активизации видов деятель-

та дает возможность обучаемым осознавать и творчески перерабатывать пройденный материал. Выполняя индивидуально–самостоятельные задания, обучаемые совершенствуют умения и навыки самостоятельной работы, развивают самостоятельность мышления, вырабатывают такие качества, как ответственность, аккуратность, усидчивость и др. Таким образом, индивидуально–самостоятельная работа воспитывает в будущих специалистах навыки самостоятельной деятельности и самоконтроля, умение организации рационального режима работы и отдыха, которые им понадобятся в дальнейшей работе на производстве.

Начиная осуществлять трудовые операции, человек погружается в сферу профессиональной деятельности. Для включения в профессиональную общность человеку нужно готовить себя к выработке таких психологических качеств, как совместимость, сплоченность, срабатываемость, организованность. Выполняя проекты, будущие инженеры учатся учитывать особенности и точки зрения делового партнера, развивают умения согласовывать свои действия, быть готовым к изменению профессиональных позиций. Они определяют круг профессиональных задач, которые могут быть решены только совместно, вырабатывая при этом у человека качества дополнительности, совмещения усилий с другими людьми, готовность к гибкому перестраиванию ролей и обязанностей с учетом изменения ситуаций.

Сущность этого метода состоит в том, что обучаемым предъявляется какая-то производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия и действия участников. Обучаемым предлагается оценить данную ситуацию, дать анализ и заключение на основании чего они оценивали действия участников. Предъявление ситуации может быть дано в разных формах: описание ситуации, показ кинофрагментов, чертеж, план, схема, документация, с заложенными в ней ошибками, в выявлении которых и заключается анализ ситуации.

При конструировании и проведении деловой игры реализуются принципы имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, диалогического общения, двухплановости, проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Примером такой игры может служить

организационно-деятельностная игра «My speciality».

Тема: Формирование профессиональной мобильности специалиста

Цель: Повышение уровня профессиональной мобильности специалиста средствами иностранного языка в условиях современного производства

творчества. Мы рекомендуем проведение организационно-деятельностных игр, как наиболее сложный метод активного обучения, на завершающем этапе обучения при формировании интегрированных профессиональных, управленческих знаний и метапрофессиональных качеств будущего инженера.

Отличительной чертой игровых методов данного этапа обучения является их интегрированность и построение на основе принципа диалога. Принцип диалога предполагает анализ аутентичного материала с точки зрения возможностей его использования при моделировании в учебной аудитории такого профессионального пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга квалификаций. При создании такого пространства у обучаемых формируются умения гибкой переквалификации в рамках определенных профессий и с учетом создавшейся ситуации, другими словами, происходит становление личности профессионально-мобильного специалиста. Помимо этого, стимулируется научно-практическое творчество обучаемых во время повседневных учебных занятий и во внеаудиторное время, во время самостоятельной работы.

Предусмотренная технологией индивидуально–самостоятельная рабо-

Таблица 3

ПЛАН ПОДГОТОВКИ	ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ
1. Определение игровых целей, основных ролей: ведущий, директор производства, менеджеры разного порядка, технологи, механики. 2. Разработка содержания игры – ее предметной сферы: организация производства на мебельной фабрике. 3. Продумывание методического обеспечения. 4. Разработка сценария игры. 5. Подготовка карточек для работы в малых группах. 6. Определение правил игры. 7. Разработка системы оценивания	1. Вступительное слово ведущего о целях игры, актуальности обсуждаемых проблем, основных правилах и ходе игры. 2. Работа в малых группах – «Тиский диалог» – по 3 -4 человек с распределением ролей. 3. Самооценка участников внутри группы в специальных карточках, которые сдают ведущему. 4. Ведущий подводит предварительные итоги и по оценке в карточках назначает ведущий персонал предприятия. 5. Публичное выступление персонала. 6. Коллективное обсуждение их аргументов и предложений – полилог. 7. Диагностика участников на уровень сформированности профессиональной мобильности. Коррекционная работа, подведение итогов игры ведущим

Существенным является то, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебно-профессиональных ситуаций, возникает новая

мы вынуждаем студентов занимать позицию подчинения, сами же остаемся в доминирующей позиции «непререкаемого авторитета». Метод «лечения ошибок» стимулирует учебный труд студентов, учит самостоятельности мышления, умению аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения в выборе средств (техник, стратегий) для получения «здорового результата». Обучение при этом становится плодотворным и результативным, обеспечивающим более глубокое понимание студентами своих преимуществ и недостатков, а также умение их устранять, что способствует более гармоничному становлению профессионально мобильной личности инженера.

Целью рубежного контроля является оценивание степени усвоения студентами учебного материала и определение уровня сформированности профессиональной мобильности будущего инженера. Рубежный контроль протекает в форме организационно-деловых игр, в которых студенты моделируют проблемные производственные ситуации, возникающие в реальных условиях инженерной деятельности.

Применение организационно-деловой игры в качестве формы рубежного контроля обеспечивает студентам свободу самореализации, дает возможность выбора повышенного уровня сложности усвоения материала, создает условия для формирования наблюдательности, раскрытия эмоционально-волевых качеств личности, изменения ценностных ориентаций. Межролевое общение насыщает игру нравственно-психологическим содержанием, самоорганизует деловое сотрудничество участников игрового контроля, способствует развитию творческой активности, профессиональной и социальной компетентностей личности, составляющих фундамент сформированности профессиональной мобильности инженера.

После завершения рубежного контроля происходит систематизация и обобщение всех оценок, полученных каждым студентом за весь процесс обучения. Таким образом, возникает понятие «рейтинговой оценки», которая переводится в традиционную пятибалльную, являющуюся основой государственного выходного контроля по всем дисциплинам учебного плана.

Преподаватель при помощи рейтинговой оценки определяет круг студентов, которые успешно обучались на протяжении всего курса, и снимает необходимость проведения для этих студентов экзамена по предмету. Порядок изменения экзаменационных сессий способствует снижению стрессовых нагрузок на психику и благоприятно сказывается на здоровье студентов. Кроме того, преподаватель имеет возможность уделить большее внимание студентам со средним и низким уровнем сформированности профессиональной мобильности.

Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила эффективность применения разработанной нами технологии, которая подтверждена следующими данными:

- 1) изменилась мотивационно-ценностная сфера студенчества в отношении к инженерной профессии, среди студентов значительно вырос престиж

психологическая форма мотивов, создаются условия для интеллектуального раскрепощения и активизации творческого потенциала каждой личности.

В процессе обучения важное место занимает оценка преподавателем степени усвоения студентами учебного материала и уровня сформированности у них профессиональной мобильности.

Внедряя технологию профессионально-интегрированного интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку, нами была введена на аудиторных занятиях диагностика, предусматривающая одновременное достижение двух целей: не только собственно диагностики, но и закрепления, а также дальнейшего расширения и углубления знаний по темам курса. Дополнительно обучаемым предлагался выбор наиболее оптимальных, отвечающих их индивидуальным особенностям, творческих форм отчета при проведении проверки и учета знаний.

Диагностика, проводимая на протяжении всего курса обучения, должна показать, в какой мере студенты овладели профессиональными знаниями и умениями, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, способами творческой деятельности, какова интенсивность накопления социального опыта, навыков взаимодействия, каков индивидуальный уровень сформированности профессиональной мобильности будущего инженера.

Задачами профессиональной диагностики как метода входного контроля являются определение наличного уровня владения предметом, установление соответствия человека требованиям профессии, выявление потенциальных профессиональных возможностей человека. При осуществлении диагностики рекомендуется применять системный подход (изучать будущего инженера целостно), генетический или динамический подход (изучать человека в развитии, динамике), гуманистический подход (учитывать возможности и запросы самого человека, исходить из его интересов, показывать инженеру его профессиональные резервы и потенциальные возможности).

Применение игровых форм текущего контроля основывается на принципах индивидуализации и личностно-деятельностного подхода, позволяющие участникам игр с помощью общения создавать условия, развивающие психические процессы, присущие мышлению инженера. Систематическая проверка уровня усвоения студентами учебного материала при помощи игровой формы контроля создает условия для поддержания внимания и познавательной активности, создает ситуации совместных переживаний, способствующих формированию доверительных отношений между студентами. В такой деятельности содержатся элементы сильного позитивного эмоционального переживания, в ходе которого происходит внесение студентами своей частицы эмоций, радости, являющимися составляющими будущего успеха в решении любых производственных проблемных ситуаций.

Применение метода «лечения ошибок» в качестве текущего контроля играет особо важную роль, поскольку имплицитно определяет личностные позиции участников образовательного процесса. Исправляя ошибки,

3) развитие у студентов положительной мотивации к формированию профессиональной мобильности через изучение гуманитарных дисциплин, а также ориентация студентов на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования;

4) использование в процессе обучения современных дидактических технологий, способствующих эффективному формированию профессиональной мобильности будущего специалиста;

5) осуществление междисциплинарной интеграции знаний, образовательных технологий с целью развития субъектного потенциала личности студента как основы формирования профессиональной мобильности будущего специалиста;

6) вооружение преподавателей вуза знаниями о сущности, содержании и технологии формирования профессиональной мобильности будущего специалиста, а также теорией и методикой преподавания гуманитарных дисциплин;

7) разработка и внедрение научно-обоснованной модели процесса формирования профессиональной мобильности будущего специалиста при изучении гуманитарных дисциплин.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что разработанная нами профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология создает условия для постоянного повышения уровня сформированности профессиональной мобильности у будущих специалистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Доказательством целесообразности и необходимости такого обучения является расширение профессионально-личностных ресурсов студентов, которое реализуется в их успешной профессиональной деятельности (внеаудиторная работа, работа в совместных фирмах, участие в научных конференциях и т. п.).

Так студенты начинают видеть новый смысл своей профессиональной деятельности за счет ее обогащения опытом, приобретенным на профессионально-интегрированных занятиях по иностранному языку. В связи с этим усиливается общий гуманистический потенциал личности студента, его гуманитарный кругозор. Расширяется спектр гуманитарных действий, которые воплощаются в реальных профессиональных ситуациях делового общения. Меняется мировоззрение студентов, обнаруживается готовность к осуществлению профессиональной мобильности в соответствии с потребностями рынка труда.

Проведенный нами эксперимент по внедрению профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения иностранному языку показал, что процесс формирования профессиональной мобильности будущих специалистов осуществлялся на основе соединения

инженерной профессии (83,6%), которая теперь, по мнению респондентов (74%), характеризуется не только профессиональными знаниями и умениями, а также креативностью, самостоятельностью и мобильностью;

2) приближением учебного процесса к обучаемому, изменением его личностных характеристик, которые отразились в возросшей на 31% креативности, самостоятельности (24,7%), коммуникативности (29,4%), гибкости (33,3%) и толерантности поведения (29,4%);

3) наличием динамики увеличения уровня общеобразовательных знаний, умений, навыков широкого профиля на 13%, общепрофессиональных знаний и умений в области осваиваемой профессии – на 17%;

4) повышением мотивации к изучению иностранного языка более чем на 45%. что отразилось в умении с помощью иноязычных средств решать профессиональные проблемные задачи, создавать позитивный фон общения, корректировать свое профессиональное поведение;

5) увеличением на 49,9% количества студентов в экспериментальной группе, имеющих высокий уровень мобильности, сокращением на 35,8% количества студентов в экспериментальной группе, имеющих низкий уровень мобильности, в то время как в контрольной группе увеличение составило соответственно 6,25%, а сокращение – 6,25%;

6) статистической и математической обработкой результатов экспериментальной диагностики и подтверждением их достоверности в соответствии с общепринятыми критериями.

Кроме того, за период проведения эксперимента количество студентов, имеющих личностно-творческий тип мобильности инженера увеличилось на 49,9%. Число студентов с выраженным профессионально-личностным типом мобильности инженера сократилось на 14,3% за счет приобретения ими более высокого уровня мобильности. Количество студентов с предметно-информационным типом мобильности сократилось на 35,8%.

В процессе опытно-экспериментальной работы были сформулированы и экспериментально проверены следующие педагогические условия эффективного протекания процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров:

1) создание путем выявления ключевых компетенций и квалификаций, метапрофессиональных качеств специалиста и особенностей в обучении гуманитарным предметам студентов (в содержании, технологии, методах обучения и т. п.) единой системы формирования профессиональной мобильности специалиста, способствующей максимальной адаптации будущего профессионала на рынке труда;

2) проведение гуманистически ориентированной диагностики и самодиагностики субъектности (личностных, гражданских, профессиональных качеств) будущего специалиста как основы оптимального и результативного осуществления индивидуальной профессиональной мобильности;

усвоения изучаемого языка, обеспечиваемое предъявлением для осмысления на этом языке и выполнения с использованием иноязычной речи действий, на усвоение которых направлен основной познавательный интерес обучаемых.

Решая задачу конструирования модели интеграции содержания образования мы учитывали следующие требования:

– соответствие содержания учения современным научно-мировоззренческим представлениям и потребностям морской отрасли;

– направленность на развитие интегративного подхода к освоению будущей полипрофильной деятельности, показывая его возможности к саморегуляции и синергетической взаимосвязи;

– научное обоснование необходимости тенденции интеграции на основе дифференциации в связи с ростом научной информации в области торгового судоходства;

– постановка задачи формирования целостного представления о будущих полисубъектных отношениях на основе полипрофильной деятельности;

– синтезирование новых оптимальных эффективных связей и в конечном итоге обоснование оптимального минимума учебного материала на основе знаний из разных профилей.

Полипрофильно-коммуникативный подход, применяемый при проектировании интегрированного содержания образования будущих менеджеров для МТФ, выступает как целостный конструкт, выводящий специалиста на новый более высокий интегративный уровень сформированности профессиональных способностей.

Полипрофильно-коммуникативного подход призван обеспечить:

– системное построение всего процесса обучения будущих менеджеров для МТФ, нацеленного на формирование полипрофильной когнитивности с педагогическим компонентом;

– обобщение и систематизацию содержания обучения, его компонентов, отражающих полипрофильность связей менеджеров в МТФ;

– оптимальное сочетание сущностных характеристик полипрофильно-коммуникативного, ситуационно-функционального, интегрированного и системного подходов;

– преемственность на всех этапах непрерывного образования;

– эффективное использование межпредметных связей при построении интегрированной программы обучения менеджеров для МТФ;

– формирование целостной системы полипрофильных знаний, способов и видов деятельности, необходимых будущему менеджеру МТФ.

Применение полипрофильно-коммуникативного подхода к проектированию содержания образования предполагает всестороннее развитие личности менеджера МТФ, его знаний и качеств, формирование которых необходимо для выполнения профессиональных функций [4].

Полипрофильно-коммуникативный подход, позволяющий воссоздать в процессе обучения многофункциональную будущую полипрофиль-

возможностей предмета «иностранный язык» в развитии личности специалиста с профессиональной подготовкой будущего инженера.

Библиографический список

1. **Акопова, К. А.** Роль языковой социализации современной студенческой молодежи в процессе формирования ее профессиональной компетенции / К. А. Акопова // Иностранные языки в образовательном пространстве вуза: сб. науч. тр. – Новочеркасск, 2007. – С. 163–166.
2. **Багин, Г. И.** Современная лингводидактика / Г. И. Багин. – Калинин: Изд-во КПУ, 1980. – 61 с.
3. **Беляева, А. С.** Обучение иноязычному профессиональному общению на межпредметной основе / А. С. Беляева // Обучение иностранному языку в вузе неязыковых специальностей на современном этапе: сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 1991. – Вып. 386. – 186 с.
4. **Борозенец, Г. К.** Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
5. **Инновации** в Российском образовании: высшее профессиональное образование: сб. науч. тр. – М.: МГУПП. – 1999. – 260 с.
6. **Мариничева, А. В.** Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность как фактор подготовки квалифицированных специалистов: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / А. В. Мариничева. – Н-Новгород, 2003. – 207 с.
7. **Пономарева, Л. Н.** Технология модульного обучения как средство гуманизации профессиональной подготовки специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Л. Н. Пономарева. – Ставрополь, 2000. – 204 с.

УДК 378.147

И. И. Макашина

РАЗВИВАЮЩАЯ РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ МОРСКОГО ТОРГОВОГО ФЛОТА

Развивающую роль интеграции в подготовке менеджеров морского торгового флота (МТФ) мы покажем на примере функциональной модели интеграции содержания их образования по предметному признаку на основе ситуационно-функционального [3] и полипрофильно-коммуникативного подходов [4], которая может быть представлена как один из вариантов интеграции содержания образования, включающая виды деятельности, форму организации учебного процесса и технологию обучения, связанную с воспитательным процессом.

Модель представляющая собой интеграцию двух явлений, изучения иностранного языка и изучения деятельности, вызывает улучшение условий для

конкурентной среды;

– сформированность полипрофильно–коммуникативной когнитивности с педагогическим компонентом у будущего менеджера МТФ;

– сформированность эмоционального интеллекта;

– нацеленность на постоянное накопление профессиональных свойств менеджера МТФ;

– свободное владение иностранным языком как средством общения с зарубежными партнерами.

При создании дидактической модели интеграции содержания образования, мы исходили из того, что специфика сложной системы, включающей интеграцию различных областей (профессиональной, культурологической, экономико-правовой, социально–педагогической и иноязычной), не исчерпывается особенностями составляющих его компонентов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между ключевыми компонентами.

Результатом интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ по предметному (иноязычно–деятельностному) признаку является сформированность полипрофильно–коммуникативной когнитивности.

По нашему предположению использование процесса изучения иностранного языка в качестве не только средства обучения, но и интегрирующего фактора приводит к изменению характера познавательной деятельности студентов. Остановимся на каждом компоненте модели более подробно.

Культурологический компонент дидактической модели интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ обладает мощным когнитивным потенциалом, позволяет перейти на более высокий уровень восприятия и осмысления культурологических явлений, синтезировать полученные знания и переносить их на новые объекты и процессы, изменяя и увеличивая широту восприятия этих явлений.

Экономико–правовой компонент дидактической модели интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ по предметному признаку подразумевает формирование готовности к участию в экономической и правовой деятельности, которая включает не только знания теоретических основ хозяйственной и правовой деятельности в области торгового судостроения, но и понимание природы возможных связей и отношений, также умение их анализировать с целью принятия менеджером МТФ правильного управленческого решения.

Следующим компонентом дидактической модели интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ по предметному признаку рассматривается *менеджерский*.

Менеджер МТФ – это самостоятельная профессия с собственными профессионально–специфическими инструментами и навыками. Овладеть качествами менеджера, изучив один, два курса, невозможно. Применение интегрированных курсов на всех этапах обучения, построенных на основе интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ по пред-

ную деятельность и направленный на формирование полипрофильно-коммуникативной когнитивности выступил в качестве основного в построении интегрированного содержания образования будущих менеджеров МТФ.

Когнитивность (лат. *cognito*, «познание, изучение осознание») – термин, используемый в разных контекстах, обозначающий способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. В психологии это понятие обозначает психические процессы личности; в психолингвистике понятие «когнитивность» рассматривают как основу построения двуязычного активного словаря. Понятие когнитивности, связывающее концепции познания и знаний, уже давно используется специалистами по искусственному интеллекту. В социологии «когнитивность» выступает в качестве координат или признаков социального объекта, используемых при вынесении суждений об исследуемом объекте.

Термин «когнитивность» употребляется в педагогических исследованиях. Н. И. Алмазова доказала, что когнитивность связана с познавательной ценностью, с социализацией, с необходимостью принять решение [1]. А. В. Хуторской выделяет когнитивность наряду с креативностью и оргдеятельностью в качестве основания эвристических способностей обучаемого [5].

Термин используется и в более широком смысле, обозначая сам акт познания или само знание. В этом контексте он может быть интерпретирован в культурно-социальном смысле как обозначающий появление и развитие знания и концепций, связанных с этим знанием, выражающих себя как в мысли, так и в действии.

Анализ приведенных работ позволил рассматривать «когнитивность» как общий термин, характеризующий приобретение знаний. Полипрофильно-коммуникативная когнитивность интерпретируется как система общепрофессиональных, межотраслевых, межкультурных, психолого-педагогических и иноязычных знаний, необходимых для эффективной деятельности в различных профессиональных группах.

Качественная подготовка будущих менеджеров для МТФ, обладающих полипрофильно–коммуникативной когнитивностью требует качественного изменения содержания их образования, но не путем количественного увеличения изучаемых предметов, а путем адекватного отражения сущности реальной деятельности менеджера, работающего в области торгового мореплавания. Существующий состав содержания из узкофункциональных, унифицированных учебных дисциплин рассеивает внимание на рассмотрение конкретных разрозненных обстоятельств. Возникла необходимость направить его в стратегическом плане на рассмотрение сущностных интеграционных свойств.

Нами были определены требования к качеству профессиональной полипрофильной подготовки менеджера МТФ:

– наличие теоретических знаний об объектах деятельности, обеспечивающих эффективность ее выполнения менеджерами МТФ в условиях

качестве средства обучения и интегрирующего фактора является наличие у него управляющей функции, так как он удовлетворяет всем требованиям управляющей педагогической системы: а) существование объекта управления и независимых параметров, характеризующих объект; б) установление обратной связи. Объектом управления в нашем случае является познавательная деятельность, представленная как система умственных действий. Из характеристики, предложенной П. Я. Гальпериным, независимыми параметрами познавательной деятельности можно считать форму действия, обобщенность, развернутость, освоенность [2].

Предлагаемый нами процесс предметного обучения деятельности с использованием изучения иностранного языка в качестве средства обучения и интегрирующего фактора, способствует развитию полипрофильно-коммуникативной когнитивности будущего менеджера МТФ. Личностная сторона предполагает развитие когнитивной, эмоциональной, ценностной, коммуникативной характеристик, раскрытие возможностей личности, осознание необходимости дальнейшего постоянного саморазвития, понимание обучаемым сущности и социальной значимости своей специальности. Интегрирование обучения иностранному языку и профессиональной деятельности заключается в отборе и реорганизации компонентов содержания каждой из предметных областей и происходящих в них процессов и действий.

Возможность использовать процесс изучения иностранного языка в качестве средства обучения была доказана в наших ранних работах. Остановимся подробнее на самом интегрированном курсе или, точнее, курсах, так как на каждый год обучения по нашей модели предлагается отдельный курс обучения, но связанный единой целью с предыдущими и последующими – подготовкой менеджеров МТФ, обладающих полипрофильно-коммуникативной когнитивностью.

Самым простым методом создания интегрированного курса межпредметного характера может быть тематико–временной: установление (объединение) учебных тем разных предметов по времени с элементами логико–понятийного анализа, логических взаимосвязей в развитии основных понятий, общих для ряда предметов. Практическое построение такого курса позволяет систематизировать знания с учётом ранее пройденного материала по родственным предметам, позволяет видеть и планировать перспективы в изучении предмета. Но при изменении учебных программ нарушаются ранее установленные логико-понятийные и координационные связи, требуется перестройка всего интегрированного курса, чтобы он отражал будущие полипрофильные и полисубъектные отношения.

Методы реализации интегрированного курса «Иностранный язык» можно разделить на две группы. К первой группе относятся методы изучения учебного материала, которые в своей основе содержат самостоятельный аспект обучения. К ним относятся такие приёмы и действия, как постановка

метному признаку дает такую возможность.

Педагогический компонент представлен курсами психологии и педагогики в содержании образования. Знание закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп абсолютно обязательны для продуктивной деятельности будущего менеджера МТФ. Выделение педагогического компонента в деятельности менеджера МТФ в качестве обязательного представляет собой сущностный поворот к его образованию в целом. Педагогические знания, умения и навыки менеджера МТФ, а также определенный опыт их применения на практике рассматривается как сложное структурное образование, центральным ядром которого являются положительные установки, мотивы и освоенные ценности будущей профессии.

Педагогический компонент в общей структуре деятельности менеджера МТФ помогает влиять на качества партнеров (самостоятельность, креативность, предприимчивость, инициативность и др.) и действия (содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командная работа и сотрудничество и др.).

Остановимся на компоненте, отражающем специфику морского флота. На различных курсах обучения он представлен различными предметами, так или иначе связанными с морским транспортом. Новое оформление этого компонента в интегрированном содержании позволит более глубоко осмыслить важность знаний и нацелено на развитие нелинейного мышления будущих менеджеров МТФ.

Компонент, отражающий смежное производство знакомит с деятельностью предприятий так или иначе связанных с морским транспортом. Включение данного компонента в интегрированное содержание позволит подготовить будущего менеджера МТФ к возможным деловым контактам и способствовать развитию умений, необходимых для ведения бизнеса.

Иноязычный компонент в существующем содержании образования в морских академиях занимает особое место. Это единственный предмет, который студенты изучают в течение всего курса обучения в морском вузе. Уже этот факт может служить доминантой при рассмотрении этого предмета в качестве интегрирующего фактора, но при условии его нового наполнения.

Использование интегрирующего фактора, процесса изучения иностранного языка при интеграции содержания образования возможно только в том случае, если содержание и структура данного блока (изучение иностранного языка) и организация работы с ним будут удовлетворять условиям переноса знаний и таким принципам дидактики как: целеполагание, научный отбор содержания, связь теории и практики, системность, стадийность, преемственность, дополнительность и соответствие, неопределённость, интеграция и дифференциация и принцип межпрофильной компетентности.

Отличительной особенностью блока изучения иностранного языка в

целостностью, дифференцированностью и гуманистической направленностью.

Мы предполагали, что за счет интеграции предметного содержания в результате его тщательного рассмотрения возможно расширить содержание операционной деятельности учащихся на основе иноязычно–деятельностного содержания. Переработка учебного программного материала на основе интегративного подхода, многократное вариативное применение знаний в различных сферах, предполагает интенсивную умственную деятельность обучающихся, как одно из важнейших условий преобразования содержания образования.

Процесс интеграции содержания образования по предметному признаку включает в себя две стадии – создание оптимальной технологии познания и получение качественного конечного результата. Создание оптимальной технологии познания является формой, а получение качественного конечного результата – содержанием понятия «интеграция», т. е. процесс и результат составляют диалектическое единство развития системы.

При проектировании и моделировании интегрированных учебных курсов выбор уровня интеграции учебного материала определялся, исходя из целевой направленности, преобладающей функции и характера содержательного материала поля интеграции. Интеграция содержания образования будущих менеджеров МТФ по предметному признаку должна осуществляться на основе единых требований согласно имеющемуся стандарту обучения с целью получения максимального эффекта в достижении поставленной задачи без учёта возрастных, интеллектуальных и психолого-педагогических возможностей.

В нашем случае интеграция касается дисциплин специальных и гуманитарных направлений. Эти дисциплины обеспечивают предметную подготовку выпускника и определяют его профессионализм, на их основе вырабатываются профессионально важные качества, необходимые для будущих менеджеров МТФ. В содержании проектируемых курсов активно используются приёмы переноса и конвергенции знаний.

Интеграция содержания образования будущих менеджеров МТФ по предметному признаку – это один из вариантов интеграции содержания образования, представляющий результат интеллектуального преобразования и взаимодействия отдельных дифференцированных элементов в пределах функциональных связей системы, регулируемой конечной целью – сформированность полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Библиографический список

1. **Алмазова, Н. И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : Дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2003 – 446 с.
2. **Гальперин, П. Я.** Введение в психологию. – М.: Высшая школа, 1976. – 398 с.
3. **Макашина, И. И., Малиночка Э. Г.** Ситуационно-функциональный подход

конкретной учебной задачи, подбор литературы, разработка определенной учебно-методической программы, защита рефератов по конкретной теме, написание и защита курсовых работ, составление проектов по разделам и многое другое.

Ко второй группе методов относятся практические способы деятельности: практические занятия по иностранному языку, интегративные по содержанию, включающие и профессиональные и иноязычные знания, необходимые для выполнения деятельности будущими менеджерами МТФ.

Для повышения творческой активности все методы обучения должны носить проблемный характер, т. к. наибольший эффект при изучении практически любого материала достигается в том случае, когда учащиеся самостоятельно ищут выход из проблемной ситуации.

При создании интегрированного курса, объединяющего иноязычные, культурологические и профессиональные знания, встречаются такие трудности как несогласованность терминологии, обозначений в научно-методической литературе неподготовленность учащихся к восприятию интегрированных курсов, так как большинство дисциплин преподаётся обособленно. Особая нагрузка в этом случае ложится на разработчика, который сам должен обладать полипрофильными знаниями, и на преподавателя как посредника между будущей деятельностью и учащимся, осваивающим эту деятельность.

Содержание интегративного курса должно отражать систему научных знаний и их логику, но построение их идет на иных требованиях и принципах, чем сами науки. Интегративный курс – это дидактически, методически и логически переработанное, качественно новое содержание основ наук, адаптированное для обучения в конкретном вузе.

Логическое построение интегрированного курса или блока «Иностранный язык» по нашей модели должно осуществляться в следующем порядке:

1 год обучения – базовый уровень изучаемого языка;

2 год обучения (репродуктивный) – функциональная грамматика, наполненная культурологической информацией;

3 год обучения (эвристический) – совершенствование лексико-грамматического материала, представленного информацией о будущей профессиональной деятельности (введение в специальность);

4 год обучения – развитие коммуникативных способностей на материале деловой иноязычной корреспонденции;

5 год обучения – алгоритмизация процесса приема управленческих решений на основе иноязычных, профессиональных и культурологических знаний.

Итогом изучения всех пяти интегрированных курсов является сформированность полипрофильно–коммуникативной когнитивности.

Таким образом, интегративный блок, представленный отдельными интегрированными курсами для каждого года обучения, которые в то же время являются частью целого блока, обладает следующими качественными характеристиками: научностью, доступностью, преемственностью, системностью,

Э. Ф. Зеера, Л. Б. Соколовой и др. [1; 3; 4; 5; 6] позволил выработать рабочее определение понятия «культура профессиональной деятельности будущего специалиста», которое характеризуется как интегративное качество личности будущего специалиста, целостно включающее мотивационно–ценностный (увлеченность профессией, принятие самосовершенствования и самореализации в профессии как ценности), когнитивный (знания о сущности понятий, лежащих в основе культуры профессиональной деятельности, особенностях современной культуры, способах воспроизводства культуры в себе), деятельностный (умения самоанализа, самооценки, саморазвития, целеполагания, проектирования и коррекции профессиональной деятельности, саморазвития личности в соответствии с нормами профессиональной культуры), эмоциональный компоненты, а также нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров.

В нашем понимании культура профессиональной деятельности, в широком смысле, выступает как обобщенный опыт жизнедеятельности в профессии, а профессиональная компетентность есть проекция этого опыта на определенную сферу, область профессиональной деятельности. Особенность природы культуры профессиональной деятельности будущего специалиста заключается в том, что она может проявляться только в органическом единстве с *ценностями* человека, т. е. при наличии ценностно-смыслового отношения, глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. В этом утверждении мы согласны с позицией ведущих ученых-педагогов, таких как В. А. Болотов, В. В. Сериков и др. [2]. Культура профессиональной деятельности в этом смысле выступает как компетентность, как *способ поведения, образ жизни* будущего специалиста, в котором интегрируются его познавательные и творчески–преобразующие способности. В самой природе культуры профессиональной деятельности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, что и соответствует сущности образования в течение всей жизни, последующего повышения профессиональной квалификации [5].

Формирование культуры профессиональной деятельности рассматривается нами не только как результат профессионального образования, но и как средство развития личности будущего специалиста. Исследуемое качество в процессе профессионального и личностного развития будущего специалиста выполняет адаптационную (приспособление к профессиональной среде), гностическую (систематизация профессиональных знаний, норм, ценностей, осознание себя субъектом этой деятельности), информативную (передача профессионального опыта) и регулятивную (система норм, правил, требований, предъявляемых к специалисту) функции [6].

В качестве системообразующего в процессе разработки концепции формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в образовательной среде профессионально–педагогического колледжа вы-

в подготовке менеджеров морского торгового флота. Монография. – Краснодар. КРО АПСН. 2007. – 44 с.

4. **Макашина, И. И.** Подготовка менеджеров для морского торгового флота. Монография. – Краснодар. КубГУ. 2007. – 137с.

5. **Хуторской, А. В.** Структура эвристических способностей учащихся // Интернет-журнал.«Эйдос». – 2005.

УДК 374.001

Л. В. Елагина, Н. А. Сергеева

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В качестве основного результата профессионального образования на современном этапе рассматривается компетентность будущего специалиста. Возникает необходимость максимальной ориентации содержания образования на результаты, значимые в сфере труда, что, по мнению экспертов, и обеспечивает конкурентоспособность выпускников колледжа. Вместе с тем, чрезмерная ориентация на сиюминутные запросы рынка может привести к недооценке нравственно–эстетических аспектов формирования личности специалиста. Важным становится обеспечение преемственности традиционных и инновационных подходов к подготовке специалистов, возвращение образования в контекст культуры, питающей и формирующей личность [2].

Перед средним профессиональным образованием стоит задача подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к самостоятельному и эффективному решению проблем в области профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, самореализации, позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами, обладающих опытом культуро-созидательной деятельности. *В связи с этим немаловажной представляется необходимость формирования культуры профессиональной деятельности у будущих специалистов как показателя уровня соответствия выпускника эталону профессиональной компетентности [6].*

На современном этапе культура профессиональной деятельности будущего специалиста рассматривается как определенная, достаточно квалифицированная степень соответствия деятельности нормам культуры, включающим профессиональные нормы и ценности, научно–когнитивные нормы деятельности, предметно–научные нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров.

Анализ исследований В. Л. Бенина, Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней,

ступил компетентностный подход. Это позволило рассматривать культуру профессиональной деятельности в качестве системного явления при анализе качества подготовки будущего специалиста в колледже, а образовательный процесс как поэтапное усложнение целей, содержания, методов, форм, результатов созданной культуротворческой среды колледжа.

Ядро концепции составили закономерности и принципы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста (табл. 1).

Таблица 1

Закономерности и принципы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста

	Закономерности	Принципы
1.	Взаимосвязь общественной и индивидуальной культуры в профессиональном образовании	Культурололичный выбор и самоопределение в культуре. Субъективность
2.	Активизация потребностно-мотивационной сферы, влияющая на самоопределение будущего специалиста как результат преобразований личностного и профессионального опыта	Ценностно-смысловая доминанта содержания профессионального образования. Преобразование имеющихся и выработка личностно-профессиональных смысловых ориентиров. Образовательная поддержка
3.	Развитие творческого потенциала будущего специалиста, характеризующееся выработкой механизмов творения собственной жизни, ее смысла	Индивидуализация, дифференциация. Рефлексия

Компетентностный подход позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся личности и одновременно ориентирует его на инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной отрасли [4]. В качестве базового начала интеграции в организуемом процессе выступают определенная сфера деятельности, профессиональная функция, особый раздел образовательной программы, фрагмент учебного материала, в котором на основе органичного соединения различных компонентов, имеющих социокультурную прерогативу, создается принципиально новая его версия, где содержание образования и социально значимая деятельность выступают как обобщенная культура (целостный образ высокоэффективной профессиональной деятельности, включающий ее гуманитарные ценности, систему понятий и способов решения типовых для данной профессиональной сферы задач, варьирование способов выполнения в зависимости от ситуации, «поле проявления индивидуальности» специалиста). Подчеркнем, что ориентация на компетентностный подход позволяет сформировать у студентов мобильность и критичность мышления; системность знаний и способов овладения ими в процессе деятельности; регуляцию мыслительных процессов; умение ориентироваться во все увеличивающемся потоке научной и специальной информации; способность к индивидуальному творческому подходу при самостоятельном решении задач научного и профессионального характера, позицию подлинного субъекта будущей профессии. Структурным элементом культуры профессиональной деятельности выступает индивидуальный стиль учебной и профессиональной деятельности как продукт саморазвития будущего специалиста [1; 3].

Таким образом, формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в профессионально-педагогическом колледже предполагает, с одной стороны, перестройку образовательного процесса, разработку вариативного компонента содержания образования в соответствии с запросами развивающейся личности и рынка труда, привлечение всех социокультурных структур, участвующих в образовательном процессе (работодателей, представителей профессиональных объединений, науки, культуры), к созданию условий для обеспечения и оценки качества подготовки специалистов. С другой, – включение студентов и педагогов в различные виды деятельности (творческую, общественную, исследовательскую, культурную, коммуникативную, квазипрофессиональную).

Культуротворческую среду колледжа в организуемом процессе мы рассматривали как специально поддерживающиеся гуманно-творческие отношения совместного бытия субъектов образовательного процесса. В процессе профессионального образования студент колледжа погружен в среду профессиональной культуры, он осваивает необходимые знания и умения, взаимодействует с представителями профессии, носителями профессиональных

по специальности, проектируемые на основе требований Государственных образовательных и профессиональных стандартов) и дополнительные (обусловленные региональными особенностями профессиональной деятельности и целями саморазвития специалиста);

– разработка содержания образования, обеспечивающего освоение будущими специалистами необходимых компетенций, норм и ценностей культуры профессиональной деятельности (декомпозиция материала по предметам, разработка программно-методического обеспечения дисциплин по выбору и элективных курсов);

– задачно–процессуальное обеспечение образовательного процесса, представленное как совокупность культуротворческих педагогических технологий, способствующих формированию опыта культуры профессиональной деятельности будущего специалиста посредством логики усложняющихся учебных и социальных ситуаций: диалогических, игровых, имитационно-моделирующих технологические процессы и индивидуальные образовательные маршруты;

– разработка технологии мониторинга и сопровождения формирования профессиональной компетентности будущего специалиста с помощью адекватного диагностического инструментария.

Исследовательская работа по проблеме формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в Оренбургском государственном профессионально-педагогическом колледже началась в 2002 г. На организационно-прогностическом этапе опытно–экспериментальной работы был проведен анализ современных общественно–исторических предпосылок исследуемого качества будущего специалиста (философских, социокультурных, психолого-педагогических, региональных) требований регионального рынка труда к качеству подготовки специалистов, была выбрана и теоретически осмыслена тема исследования, государственные нормативные акты, образовательные стандарты и программы, реализуемые в колледже, определены основные идеи и исходные теоретические позиции эксперимента, выявлены и теоретически обоснованы условия формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.

На основе результатов мониторинга, который проводился на основе самооценки (внутреннего аудита) и экспертной оценки (внешнего аудита), спроектировано и внедрено в образовательный процесс комплексное учебно-методическое обеспечение формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста. Так, в колледже были реализованы 23 интегративные программы, среди которых программы «Устойчивого развития колледжа», «Организации системы социального партнерства», «Организации системы дополнительного образования», «Психолого–педагогического

¹ Цитируется по: Зимняя И. А. *Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека* // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

ценностей. Однако, мы понимаем, что само по себе «погружение» в среду профессиональной культуры еще не определяет эффективности освоения и интериоризации профессиональных норм, ценностей, культуросообразных способов деятельности. Как справедливо отмечает В. П. Зинченко, «человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, может быть таким же пустым местом, как для него культура, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее как сквозь пустоту, не “запачкавшись” и не оставив на ней своих следов»¹.

Необходимым условием формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста выступает преобразование среды колледжа в фактор интегративного влияния на личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного процесса. Именно в процессе культуротворческого взаимодействия педагога (в широком смысле) и студента обогащается витагенный опыт каждого из них, происходит присвоение и развитие норм и ценностей культуры профессиональной деятельности, составляющих основу профессиональной компетентности [1; 5].

Субъектность студента в процессе взаимодействия предполагает его активность, авторство по отношению к своей жизни, ответственность за результаты саморазвития, что обеспечивает становление готовности будущего специалиста к самоорганизации, самонаучению, являющимся психологическим основанием формирования компетентностей, которые в большей степени есть продукт саморазвития субъекта, а не «научения извне».

Процесс создания культуротворческой среды в колледже позволил разработать концепцию формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.

Реализация данной концепции в практике работы Оренбургского государственного профессионально-педагогического колледжа определила необходимость решения следующих задач:

– системный анализ профессиональной деятельности (определение основной цели деятельности в рамках данной профессии, выделение основных функций, которые выполняет специалист, проявлений его высших достижений, определение круга знаний, умений и качеств личности, необходимых для выполнения профессиональных функций и самореализации личности специалиста, условий профессиональной деятельности, которые необходимо будет воспроизвести в образовательном процессе);

– разработка гибкой и прозрачной теоретической модели культуры профессиональной деятельности выпускника по направлениям подготовки (надпредметный уровень содержания образования), включающей следующие парциальные компетенции: общие (ключевые, соответствующие уровню квалификации специалиста, формируемые в ходе целостного учебно-воспитательного процесса), специальные (отражающие отраслевые требования, обусловленные основными видами профессиональной деятельности

Славы Зайцева». Традиционными стали встречи с мэтром российской моды. В рамках визитов модельера проходят показы, мастер-классы для педагогов, студентов колледжа и представителей базовых предприятий, детских театров моды города и области. В. М. Зайцев принимает активное участие в экспертизе творческих проектов и эксклюзивных разработок студентов и педагогов колледжа, проводит тематические консультации. Благодаря постоянной информационной и творческой поддержке мэтра, преподаватели и студенты колледжа имеют возможность познакомиться с последними тенденциями и технологиями в мире моды, что способствует формированию индивидуального творческого стиля деятельности будущих специалистов, приобщает их к национальной культуре и искусству создания костюма, повышает уровень их профессиональной культуры.

Для студентов и педагогов пищевого отделения при поддержке Торгово-промышленной палаты Оренбургской области и Ассоциации рестораторов г. Оренбурга традиционно организуются мастер-классы членов Ассоциации кулинаров Франции, шеф-поваров лучших ресторанов региона. Организована система повышения квалификации и стажировки на ведущих региональных предприятиях отрасли.

С 2006 г. разработана и реализуется программа сотрудничества с образовательным центром Edupoli (г. Порво, Финляндия). Стратегическими задачами сотрудничества являются повышение качества профессионального образования, его экспертная оценка по европейской системе качества, внедрение в образовательный процесс колледжа инновационных информационных технологий, повышение профессиональной компетентности сотрудников и студентов колледжа, организация стажировки на отраслевых предприятиях г. Порво, г. Хельсинки и др.

В конце 2007 г. были обобщены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода, уточнены отдельные теоретические положения, разработаны научно-методические рекомендации по внедрению результатов исследования в педагогическую практику.

В ходе мониторинга эффективности организованного процесса *на результативно-оценочном этапе* прослежена динамика изменения уровня сформированности культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, выявлены существенные изменения в контролируемых показателях, уровнях сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и эмоционального компонентов (табл. 2).

Таблица 2

Динамика формирования культуры профессиональной будущего специалиста

сопровождения личностного и профессионального развития будущего специалиста», «Развития информационного пространства», «Организации системы студенческого самоуправления», «Формирования активной жизненной позиции», «Организации научно–исследовательской работы студентов», «Мониторинга формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста» и т. д.

Разработаны и реализованы рабочие программы дисциплин по выбору, элективных курсов, факультативов, курсовой подготовки, перечень и содержание которых проектировались на основе запросов работодателей и потребителей образовательных услуг («Особенности национальной кухни», «Дизайн рекламной продукции», «Компьютерный дизайн», «Закройщик», «Официант», «Имидж руководителя», «Основы конструктивного общения» и т. д.).

Особое внимание в процессе создания условий для формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста уделяется расширению социального партнерства колледжа. Налажена совместная работа с наиболее конкурентоспособными образовательными учреждениями и предприятиями швейной отрасли и общественного питания. Основными направлениями сотрудничества выступают: организация стажировок и дополнительной курсовой подготовки студентов на базе предприятий, участие специалистов в экспертной оценке качества профессиональной подготовки выпускников.

На протяжении многих лет колледж тесно сотрудничает с «Домом моды

Группа	Уровни сформированности, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР
Экспериментальная	51,3	10,6	36,1	62,5	12,6	26,9
Контрольная	52,1	49,7	34,6	35,6	13,3	14,7

Значимыми для нас стали изменения уровня удовлетворенности выпускников избранной профессией. Если до начала опытно-экспериментальной работы только 22% студентов были полностью удовлетворены избранной профессией и планировали продолжить в соответствии с ней обучение или работу, то среди выпускников число таких студентов возросло до 58%. (рис.1).

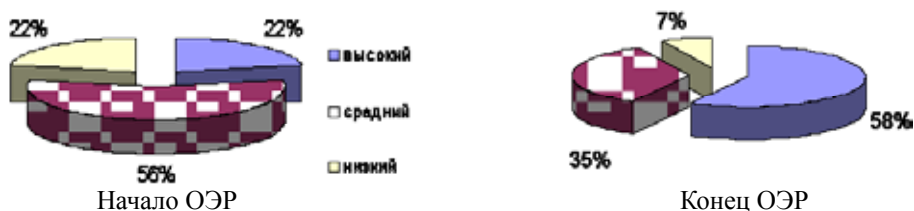


Рис.1 Результаты диагностики уровня удовлетворенности студентов избранной профессией

Итоговая диагностика ценностно-смысловой сферы студентов свидетельствует о том, что у большинства выпускников колледжа (74%) за время обучения сформировалась способность жить «настоящим», то есть способность переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Если до начала опытно-экспериментальной работы только 27% будущих специалистов в полной мере разделяли ценности, присущие самоактуализирующейся личности, ведущими из которых выступают здоровье, активная деятельность, развитие, творчество, интересная работа, любовь, семья, свобода, то к окончанию обучения количество таких студентов возросло на 43%. Причем, 74% опрошенных стремятся к жизненному успеху и карьере, 55% к созданию хорошей семьи, 42% к материальному благополучию, 40% к счастливой личной жизни, 55% к интересной творческой работе, 46% к возможности реализовать свои способности, 22% к личной свободе, 11% к славе и известности, 30% к самосовершенствованию, 1,5% к удовольствиям. Вместе с тем, 72% студентов оценивают свои жизненные перспективы оптимистически, и только 8% смотрят в будущее с пессимизмом. Причем, 77% выпускников считают, что их жизненный успех в основном зависит от собственных усилий (рис.2).

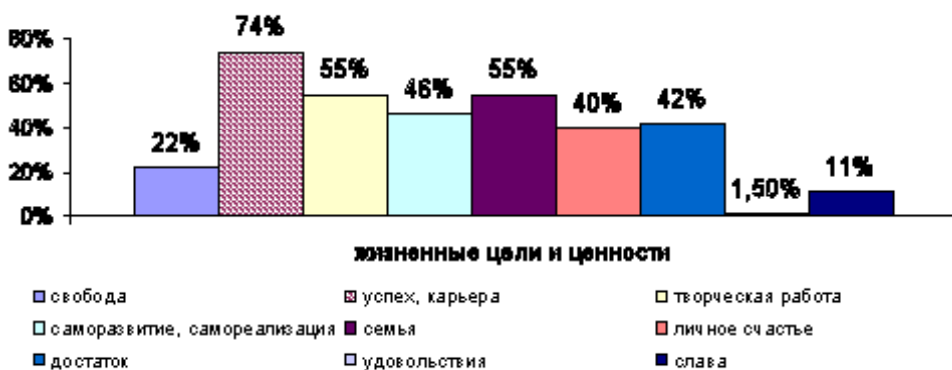


Рис. 2. Жизненные цели и ценности студентов выпускников ОГПШК

До начала ОЭР только 17% студентов в достаточно полной мере отдавали себе отчет в своих чувствах, поступках и действиях, в их причинах и последствиях, 70% студентов слабо владели навыками самоанализа, применяли их лишь в социально-бытовых ситуациях и не стремились осознать способы своего личностного и профессионального развития. Итоговая диагностика позволила выявить значительную динамику в развитии рефлексивных способностей будущих специалистов (рис. 3).

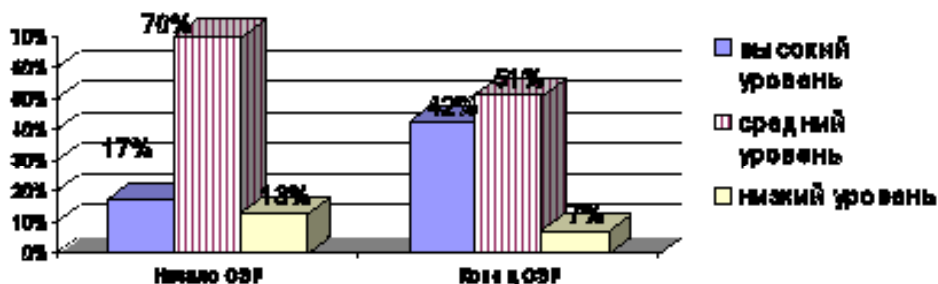


Рис. 3. Результаты диагностики уровня сформированности у студентов способности к рефлексии

Высокий уровень профессиональных достижений студентов и педагогов колледжа не раз подтверждался на конкурсах профессионального мастерства («Оренбургский вызов», «Зазеркалье»), Всероссийских олимпиадах. Колледж имеет давнюю традицию участия в конкурсе «Экзерсис» под патронажем В. Зайцева: неоднократно коллекции студентов и преподавателей награждались дипломами лауреатов конкурса. Коллекция «Чайный соблазн» (А. Курбатова, студентка ОГППК) дважды становилась лауреатом международных конкурсов («Ассамблея моды» под патронажем И. Крутиковой; «Экзерсис» под патронажем В. Зайцева), а также награждена специальным дипломом Российско–китайского фестиваля моды.

Студенты колледжа принимают активное участие в общественной жизни города, студенческий совет колледжа награждён Почётными грамотами Управления молодёжной политики г. Оренбурга за вклад в развитие студенческого самоуправления; студенческий трудовой отряд «Скорая педагогическая помощь» отмечен Почётной грамотой главы администрации г. Оренбурга. Исследовательские работы, социальные проекты и творческие работы студентов неоднократно получали высшие награды в конкурсах исследовательских работ, социальных проектов, выставках научно-технического творчества молодежи. Творческие коллективы колледжа традиционно принимают участие и получают награды на Межрегионального фестиваля студенческого творчества «На Николаевской» и т. д.

В мае 2007 г. на базе колледжа проводилась Всероссийская олимпиада профессионального мастерства для студентов средних специальных учебных заведений, обучающихся по специальности 260903 «Моделирование и конструирование швейных изделий». Организация мероприятия получила высокую оценку как участников олимпиады, так и председателя жюри – В. М. Зайцева, а также представителей Федерального агентства по образованию, принимавших участие в работе жюри олимпиады.

Результаты научно–исследовательской деятельности колледжа по проблеме формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста были неоднократно представлены на региональном, федеральном и международном уровне. Так, 25–27 мая 2004 г. на базе нашего колледжа в

ника колледжа.

Библиографический список

1. **Бенин, В. Л.** Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа: Изд-во Башк. пед. ин-т., 1997. – 144 с.
2. **Болотов, В. А.**, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 8–14.
3. **Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В.** Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская. – Ростов на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
4. **Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., Сыманюк, Э. Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005. – 216 с.
5. **Зимняя, И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
6. **Соколова, Л. Б.** Феноменология культуры педагогической деятельности / Л. Б. Соколова // Актуальные проблемы педагогики на рубеже XXI века. – Оренбург, 2005. – С. 66–86.

УДК 378.147

И. В. Маричев

ИНФОРМАЦИОННОЕ И НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МОРСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Информационная поддержка функционирования различных направлений деятельности учебных заведений является важным разделом информатизации образования. Исследования в области разработки и применения электронных образовательных изданий и ресурсов чрезвычайно актуальны в последнее время. Имеется богатый опыт создания, разработаны концептуальные принципы построения и использования этого вида учебной литературы.

Обычно информатизацию образования представляют как единство трех основных составляющих:

1. Техническая и коммуникационная достаточность.
2. Современные электронные образовательные ресурсы.
3. Квалифицированные пользователи: преподаватели и студенты.

Цель информатизации образования в России определена не только как оснащение учебных заведений компьютерами и подключение их к Интернет, но и обновление системы образования, и повышение его качества. В связи, с чем возникает вопрос наполнения учебных программ электронными

рамках Международной научно- практической конференции «Воспитание в XXI веке: новые подходы, преемственность традиций, перспективы» прошел круглый стол «Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста». Педагоги колледжа поделились опытом, получили возможность экспертной оценки результатов своей деятельности, обменялись мнениями. В работе круглого стола приняли участие доктор педагогических наук, профессор Н. М. Борытко, доктор педагогических наук, профессор В. В. Сериков, доктор педагогических наук, профессор В. Л. Бенин и наши коллеги из разных регионов России и Казахстана.

Результаты опытно-экспериментальной работы и научно-методические разработки педагогов колледжа по проблеме формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста были представлены на Российском образовательном форуме «Конкурентоспособное образование - сильная Россия» (2005 г.), Российского форума «Образовательная среда –2006» и «Образовательная среда –2007». Опыт и результаты деятельности колледжа по повышению качества образования в аспекте формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода в рамках форума были представлены на круглом столе «Технологии управления качеством профессиональной подготовки специалиста в области среднего профессионального образования». В обсуждении проблемы активное участие приняли коллеги из Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Тюмени, Омска, Саратова и т. д.

Представленный опыт колледжа в области обеспечения современного качества среднего профессионального образования получил высокую оценку ученых и педагогов- практиков. Результатом круглого стола явилась серия статей педагогов колледжа, вышедших в 2006–2007 г. в журналах «Среднее профессиональное образование», «Новые педагогические исследования», «Администратор в образовании» и др. Инновационный проект «Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в образовательном пространстве колледжа» и обеспечивающие его научно-методические материалы были награждены «Золотой медалью ВВЦ» в 2006 г. и 2007 г.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что высокий уровень сформированности культуры профессиональной деятельности будущего специалиста зависит от реализации компетентностного подхода в образовательном процессе колледжа. В целом исследование подтвердило предположение о том, что теоретическое и практическое решение проблемы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода открывает перспективы нового качества профессионального и личностного развития будущих специалистов, их индивидуальности и творческого потенциала, субъектной сущности, неповторимости и гармоничности личности выпуск-

чения образовательного пространства позволяет сделать вывод о том, что она объединяет в себе педагогически целесообразную систему взаимосвязанных и взаимозависимых научного, информационного, технического и учебно–методического обеспечения, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс, а также его субъектов этого процесса. К субъектам образовательного пространства мы относим: профессорско-преподавательский состав, студентов, а также инженерно-технический персонал, т.е. всех, кто обеспечивает процесс обучения и участвует в нем.

Цель научно–информационного обеспечения образовательного пространства состоит в организации учебного процесса, основанного на научных достижениях, а также предоставления обучающимся ряда образовательных услуг посредством корпоративной компьютерной сети и через Интернет.

Научно-информационное обеспечение образовательного пространства морского академического комплекса подразумевает: материально-техническое; научное; информационное; коммуникативное и методическое обеспечение.

К материально–техническому обеспечению относится материально-техническая база, включающая в себя технические средства: компьютер, модем, сеть и др.

Научное обеспечение подразумевает использование научных достижений, технологий, проектов и разработок, внедрение которых обуславливает высокое качество образовательного процесса.

Информационное обеспечение продиктовано необходимостью содержательного обеспечения учебных дисциплин, в которых используются средства дистанционного обеспечения: возможность доступа к материальным носителям информации, сформированностью навыков работы с информацией (знание методов поиска, хранения, обработки, систематизации, анализа, оценки информации) и др.

Научно–информационное обеспечение образовательного пространства включает коммуникативное содержание, отвечающее за организацию полноценного общения, непосредственного или с помощью средств коммуникации.

К методическому обеспечению образовательного пространства относятся традиционные для вуза средства учебной деятельности.

Подход к научно–информационному обеспечению образовательного пространства должен отражать не только подготовку совокупности необходимого заранее подготовленного, адаптированного согласно запросам пользователя текстового и иллюстративного материала, но и разработку технологической основы (методик, приемов, современных обучающих средств), позволяющей проектировать и сопровождать познавательную деятельность. Научно-информационное обеспечение образовательного пространства морского академического комплекса должно быть непрерывно изменяющимся, учитывающим индивидуальные особенности обучающегося, круг его интере-

образовательными ресурсами локального и удаленного доступа.

Новые информационные технологии дают возможность развития содержания учебных дисциплин и методов их преподавания. С точки зрения преподавателя компьютерные технологии не только снимают текущие проблемы, но делают процесс обучения более творческим. С точки зрения обучаемого компьютерные технологии значительно увеличивают скорость и качество усвоения учебного материала, существенно усиливают практическую ценность.

Информационное и научное обеспечение развития образовательного пространства морского академического комплекса рассматривается нами как общесущностное условие функционирования образовательного процесса.

Для решения основной задачи вуза – подготовки морских специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности – необходимо обеспечить высокое качество научно–информационное содержания образовательного пространства. При этом деятельность соответствующих подразделений и служб учебного заведения должна максимально интегрироваться в учебный процесс, а сами сотрудники этих подразделений должны понимать существенные характеристики морской отрасли, для которой готовит специалистов.

Под информационным обеспечением образовательного пространства мы понимаем системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно–программного, научного и организационно–методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

В работах отечественных исследователей мы находим разнообразные существенные характеристики информационно–образовательной среды.

Э. Г. Малиночкой разработана концепция современного этапа информатизации образовательного пространства региона, представленного в виде модели локального включения информатизированного процесса в образовательное пространство с учетом конкретных изменяющихся условий, с проведением мониторинга происходящих изменений, обобщением накапливаемого опыта, подведением итогов на научно–практической конференции и изданием в печати ее материалов.

Создается группа научного обеспечения, которая моделирует организацию и функционирование саморазвивающейся сети информатизированных образовательных пунктов с учетом местных условий – типов включаемых в сеть учебных заведений, состава имеющихся кадров, наличия программных продуктов, местного опыта, отбираемых для эксперимента учебных предметов и т.д. разрабатываемые модели используются для включения информатизации в образовательное пространство, организации информатизированного процесса и мониторинга всех действий по выполнению программы [2, с. 16].

Обобщение основных характеристик научно–информационного обеспе-

которых обуславливает высокое качество образовательного процесса.

МГА работает по теме «Тринитарно-деятельностный подход к развитию отраслевой системы подготовки морских кадров, включающей организационно-педагогическое, конвенционно-юридическое и экономическое обоснования региональной структуры морского академического комплекса ЮФО РФ». Основанием для разработки данной программы является Федеральный закон «Об образовании» и новая концепция «Обеспечения безопасности мореплавания в странах Европейского содружества».

Работа направлена на решение (развитие) региональной специфики (в ЮФО) важной научно-педагогической проблемы совершенствования системы профессионального морского образования РФ, инициируемого процессами её адаптации в мировом сообществе и ходом административных реформ центрального аппарата управления страной, и реализуемого путём создания академических и университетских регионально-отраслевых комплексов. Актуальность предлагаемой работы обусловлена:

- необходимостью трёхполюсного финансирования отраслевой образовательной системы за счет федеральных государственных средств, средств отраслевого бизнеса, как основного потребителя ее выпускников, и коммерческой образовательной деятельности вузов;

- актуальностью согласованного действия отраслевого и регионального планов развития академических и университетских регионально-отраслевых комплексов;

- вхождением России в мировое экономическое пространство и адаптацией российской образовательной системы в европейском и мировом образовательном пространстве;

- необходимостью учёта естественных процессов развития профессиональной образовательной системы в мире на национальной почве высшего морского образования РФ.

Субъектом исследования является отраслевая (морская) Академия, как одно из интегрирующих звеньев отраслевого вузовского комплекса профессионального образования сферы водного транспорта. Предметами исследования являются организационно-педагогические, методические, технические, технологические, правовые и финансовые инструменты интеграции структурных элементов существующей системы профессионального морского образования в единый отраслевой академический комплекс, эффективно адаптирующийся к изменениям административного, экономического и образовательного пространств России.

Данная работа является составной частью Концепции развития внутреннего водного транспорта Российской Федерации, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июля 2003 года № 909-р.

Указанная программа НИОКР реализуется путём совершенствования организационно-педагогических, методических, технических, технологи-

сов. Такое обеспечение должно поддерживать процесс самостоятельного поиска, постановки задач и нахождения путей их решения, предоставлять возможность непрерывного роста человека в профессиональном и общеобразовательном планах.

Информационные ресурсы являются мощным, постоянно действующим фактором, оказывающим прямое воздействие на качество образовательных услуг и исследовательских проектов вуза. К информационным ресурсам вуза относятся учебно-методические материалы, библиотечные фонды, а также любые другие ресурсы доступные и используемые сотрудниками и студентами вуза.

Информационные потребности вуза морского профиля значительно изменились за последнее время и требуют детального изучения.

В учебно-методический комплекс, предназначенный для обеспечения учебного процесса по дисциплинам учебных планов реализуемых профессиональных образовательных программ в МГА имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, входят:

- учебная программа;
- руководство по изучению дисциплины;
- учебное пособие;
- тесты;
- практикумы;
- видео-лекции;
- другие материалы для организации самостоятельной работы студентов и учебно-методической работы преподавателей.

В МГА создаются автоматизированные системы обучения и проверки знаний специалистов морского флота. Исследуются психологические аспекты применения автоматизированных обучающих систем в учебном процессе, развиваются и совершенствуются системы автоматизированного проектирования машин и механизмов, компьютеризации инженерных дисциплин. Разрабатываются современные образовательные технологии (электронные учебники, дистанционное обучение, обучение на базе Web технологий).

Информационные технологии используются в учебном процессе достаточно активно при изучении отдельных дисциплин, при выполнении курсовых проектов и в дипломном проектировании. В академии имеется локальная сеть и выход в международные и российские информационные сети.

Решение научно-методических проблем повышения эффективности учебного процесса – это одно из важнейших научных направлений в МГА, которое было традиционным, но в последнее время наполнено новым содержанием, что было продиктовано требованиями «Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты».

Остановимся на научном обеспечении МГА, подразумевающим использование последних достижений, технологий, проектов и разработок, внедрение

вания процессов педагогической деятельности в системе профессионального образования сфер водного транспорта (в области навигационной безопасности, в экологической, иноязыковой, научно-исследовательской сферах).

Работа по программе разделена на четыре этапа.

Этап I. Исследование тринитарной структуры финансирования деятельности академического комплекса в новых условиях реформирования Федеральной системы образования и центрального административного аппарата управления страной.

Актуальность сохранения в стране отраслевого и регионального многообразия форм профессионального образования и анализ изменений кадровой емкости сферы водного (морского) транспорта.

Результатами исследований являются:

– анализ складывающейся тринитарной структуры финансирования деятельности академического комплекса как части отраслевой образовательной системы;

– выявленные системные противоречия в сфере профессионального образования по специальностям водного транспорта, возникающие в процессе реформирования Федеральной системы образования и центрального административного аппарата управления страной;

– направления и способы разрешения выявленных противоречий, кадровая емкость предприятий, организаций и учреждений внутреннего водного транспорта, состояние кадрового потенциала отрасли.

Этап II. Оценка спроса и предложения в сфере профессионального образования в отрасли водного (морского) транспорта.

Развитие смежных сфер профессионального образования водного транспорта ЮФО, связанных с разнообразием и спецификами:

– географии и геологии водных бассейнов и трансмодальных коридоров на Юге России;

– развития технопарковых научно-исследовательских (академических) систем;

– систем менеджериального и юридического образования портово-транспортной сферы;

– системы экологического, культурологического и гуманитарного образования в водно-транспортной сфере;

– развития иноязычной культуры специалистов водного (морского) транспорта.

Результатами исследований являются:

– полученные оценки спроса и предложения в сфере профессионального образования в отраслях водного (морского) транспорта ЮФО;

– аналитические материалы о состоянии системы отраслевого образования в ЮФО, обоснованные критерии подготовки специалистов для водного транспорта и смежных отраслей в ЮФО, обоснование необходимости развития системообразующего академического центра (с системой филиалов)

ческих, правовых и финансовых инструментов системы подготовки специалистов сферы водного (морского) транспорта на региональной площадке ЮФО РФ.

Целью программы выступает организационно-педагогическое обеспечение устойчивого развития отраслевой образовательной системы в сфере морского транспорта и смежных с ней областях, скоординированное с ходом реформирования Федеральной системы образования и осуществления экономических и административных реформ в стране.

Задачи программы.

1. Исследование тринитарной структуры финансирования деятельности академического комплекса в новых условиях реформирования Федеральной системы образования и центрального административного аппарата управления страной.

2. Актуальность сохранения в стране отраслевого и регионального многообразия форм профессионального образования и анализ изменений кадровой емкости сферы водного (морского) транспорта.

3. Оценка спроса и предложения в сфере профессионального образования в отрасли водного (морского) транспорта.

4. Развитие смежных сфер профессионального образования водного транспорта ЮФО, связанных с разнообразием и спецификами:

– географии и геологии водных бассейнов и трансмодальных коридоров на Юге России;

– развития технопарковых научно-исследовательских (академических) систем;

– систем менеджериального и юридического образования портово-транспортной сферы;

– системы экологического, культурологического и гуманитарного образования водно-транспортной сферы;

– развития иноязычной культуры специалистов водного (морского) транспорта.

5. Исследование педагогико-деятельностных моделей модифицированной системы профессионального образования и выбор уровневости и вариативности модели по критерию оптимальной пригодности для сферы водного транспорта.

6. Разработка рекомендаций по приведению существующей системы к адаптированной системе профессионального образования в области водного транспорта.

Исходным научно-педагогическим базисом НИОКР являются:

– результаты научных исследований авторского коллектива МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, соответствующие удовлетворить требования Технического задания Заказчика;

– результаты научных исследований докторантов МГА в области моделиро-

2. **Малиночка, Э. Г.** Информатизация образовательного пространства региона / мат-лы всерос. Научно-практ. Конф. «Актуальные проблемы профессиональной подготовки кадров для региона. Краснодар 2002. С. 16–20.

3. **Маричев, И. В.** Морская академия в образовательном пространстве. Монография. – Новороссийск. МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2006 г.

4. **Роберт, И. В.** Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 54 с.

УДК 378.147.514.18

Е. И. Шангина

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее профессиональное образование (ВПО) в последнее время сталкивается с серьезными проблемами. Одна их группа связана с изменением в представлении общества о целях образования, приведшим к появлению новой образовательной парадигмы (НОП), которая ставит в центр внимания задачу воспитания гармонически развитой личности, способной к самореализации и самоопределению в пространстве современного общества. От образования сегодня ожидают двух одинаково ценных результатов: с одной стороны, вооружения обучающихся хорошо организованными и систематизированными знаниями, а с другой – развития у них особых умений интеллектуальной деятельности, и особенно овладения способом широкого переноса знаний на новые ситуации. Основой этого способа является прием установления различного рода связей: логических, функциональных, внутридисциплинарных и междисциплинарных. Наличие междисциплинарных знаний позволяет студентам осознавать значимость изучаемых дисциплин в их взаимосвязи и взаимодействии, что необходимо для глубокого научного познания и теоретического осмысления различных явлений и процессов. В итоге формируются способности к синтезу знаний из различных областей, рассмотрению всех объектов и явлений в их взаимодействии и развитии, что обеспечивает последующую эффективную профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и обновления прикладных задач.

Эти современные представления о цели ВПО находятся в противоречии с сегодняшней практикой обучения, в массе своей ориентированной на узкоспециализированную подготовку специалистов. Для преодоления этого противоречия требуется разработка новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности студентов, поскольку эффективная организация

отраслевого профессионального образования в области водного транспорта и смежных с ним отраслей.

Этап III. Исследование педагогико-деятельностных моделей модифицированной системы профессионального образования и выбор уровневости и вариативности модели по критерию оптимальной пригодности для сферы водного транспорта.

Результатами исследований являются:

- принципы синтеза тринитарной структуры финансирования существующей системы профессионального образования в области водного транспорта и смежных с ним областях в регионально-интегрированном академическом комплексе;

- математическая модель для расчета значений характеристик отраслевой системы профессионального образования;

- критерии для обоснования параметров характеристик системы профессионального образования, удовлетворяющие требованиям отраслевых заказчиков;

Этап IV. Обоснованные методы приведения существующей системы к адаптированной (к условиям международной интеграции транспортной отрасли России) системе профессионального образования в области водного транспорта (в форме вертикально интегрированного системообразующего академического центра ЮФО отраслевого профессионального образования в области водного транспорта).

Результатами исследований являются рекомендации, включающие организационные, юридические и экономические аспекты преобразования существующей системы отраслевой образовательной системы в области водного транспорта и смежных с ней отраслях в вертикально интегрированный отраслевой академический центр морского образования в ЮФО.

Анализ научно-информационного обеспечения единого образовательного пространства и образовательного пространства морского академического комплекса привел к выводу, что в современных экономических условиях вуз является хозяйствующим субъектом экономики, основной задачей которого является подготовка специалистов. На информационном рынке вуз выступает и как поставщик информации, и как ее потребитель. Изменение требований к подготовке современных специалистов приводят вузы к необходимости закупать профессиональные информационные ресурсы и интенсивно использовать их в своих видах деятельности: образовательной, научно-исследовательской и предпринимательской. Использование научных достижений и информационных ресурсов в академической, научно-исследовательской и предпринимательской деятельности дает вузу конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. **Малиночка, Э. Г.** Актуальные проблемы педагогики. Сборник статей. Новороссийск МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2007. – 196 с.

техническом университете. Начертательная геометрия введена в реестр специальностей 05.01.01 – Инженерная геометрия и компьютерная графика (согласно паспорту специальности), разработанному ВАК РФ. Инженерная геометрия включает в себя традиционные разделы начертательной геометрии и инженерной графики, которые являются одной из теоретических основ компьютерной геометрии и графики и обеспечивает геометро-графическую подготовку специалистов в техническом вузе.

Тем не менее, необходимо отметить заметную в последние десятилетия тенденцию сокращения объема часов, отводимых на изучение курса начертательной геометрии и инженерной графики. Эта тенденция имеет как объективные, так и субъективные причины:

– общепринятое мнение о начертательной геометрии как обеспечивающей дисциплины лишь курса черчения нередко дает основание считать ее значение в области образования постепенно снижающимся в связи с широким внедрением компьютерной графики в учебный процесс и инженерную практику;

– считается, что графические методы решения задач, изучаемые в традиционном курсе начертательной геометрии, потеряли свое прикладное значение и, в лучшем случае, служат лишь развитию пространственного мышления студентов;

– начертательная геометрия могла бы быть обеспечивающей дисциплиной при изучении ряда спецкурсов или разделов по математическому моделированию объектов и процессов, но искусственный отрыв НГ от смежных математических дисциплин и отнесение ее к общеинженерным дисциплинам лишает ее этой возможности;

– неправильная организация учебного процесса и методика обучения (чрезмерное увлечение компьютерно-графическим компонентом НГ) не способствует формированию геометро-графической культуры и творческой мысли современного инженера, что, в свою очередь, отрицательно влияет и на студентов, у которых пропадает всяческий интерес к изучаемому предмету, порождает неумение объяснить свои действия и ведет к копированию чужих работ.

Приведенные выше суждения являются, на наш взгляд, следствием довольно парадоксальной ситуации – несмотря на обилие методологических исследований и публикаций по НГ, в настоящее время нет общепринятой системы представлений о НГ как о разделе математики, изучающей *теорию методов геометрического моделирования (ТГМ) пространств или еще шире многообразий различного числа измерений и различной структуры*. В то же время, выработка таких представлений облегчается тем, что определенный круг геометрических представлений уже исторически и естественным образом сложился на практике. Более того, любой специалист, достойно для своей профессии знающий начертательную геометрию, наряду с такими понятиями как чертеж, проекция, прямая, плоскость и др., должен владеть ключевыми понятиями ТГМ: модель, отображение, пространство, размер-

таковой способна не только создать условия для повышения качества обучения, но и для развития профессиональных качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности.

Другая группа проблем обусловлена изменениями требований к характеру и качеству профессиональной подготовки специалистов, возникшими вследствие увеличения скорости информационных процессов, сопровождающих изменения в социально-экономическом и техническом развитии общества. Эти проблемы выражаются в появлении новых типов теоретических и практических задач, отличающихся системным и междисциплинарным характером, нестандартностью, эвристичностью, глобальностью возможных последствий. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений, а это требует существенного изменения характера всей профессиональной деятельности будущих инженеров и обуславливает необходимость подготовки специалистов, способных творчески мыслить, структурировать инварианты знаний, строить модели, не формально запоминать отдельные формулы, схемы, факты и положения, сами по себе имеющие малую познавательную ценность. Динамика жизни требует освоения эффективных методов творчества в короткие сроки (часто без отрыва от производства), причем без перегрузки (по Р. Декарту, «с наименьшей тратой умственных сил»). В настоящее время ведутся активные исследования как по созданию современной модели специалиста, так и по реализации этой модели на практике.

Следует отметить группу проблем, порожденных постоянным расширением спектра форм профессиональной деятельности и современным уровнем развития науки. В них ярко выражена интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний, специфика которых уже не позволяет использовать в готовом виде имеющиеся методические наработки. В частности, учебник, по-прежнему выступающий как основной инструмент методического обеспечения и источник знания, должен иметь не только обучающий, но и развивающий характер, тем самым помогая студенту на основе ранее усвоенных знаний формировать новые, которые в дальнейшем входили бы в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий. Для преодоления этого противоречия требуется разработка особой нетрадиционной организации изучаемого материала, так и новых форм его изложения.

Отмеченные проблемы, как уже было сказано, объективно порождены процессами, происходящими на современном этапе развития общества. Они отражаются не только на общей концепции построения ВПО, но и на характере и стиле преподавания практически любой дисциплины, реализующей тот или иной фрагмент образования. Особое место занимают дисциплины, предназначенные по своей сути обеспечивать междисциплинарные связи. К таковым, без сомнения, относится начертательная геометрия (НГ), ибо ее назначение — обеспечить преподавание целого ряда спецкурсов в

изучаемых в учебных заведениях, и уровнем развития науки, техники, производства. Традиционно сложившаяся система преподавания НГ не учитывает современного развития общества, характеризующегося интенсивной разработкой новых направлений, подходов, идей во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому необходимо разработать современный подход к обучению геометро-графическим дисциплинам.

В настоящее время тенденции в развитии образования обусловлены необходимостью интеграции знаний, глобализацией социальных проблем, потребностью междисциплинарного синтеза. Путь обучения через междисциплинарный подход способствует формированию у студентов нестандартности мышления, способности принимать правильные решения, возникающие на стыке различных областей, видеть взаимосвязь фундаментальных исследований, технологий и потребностей производства и общества, умения оценить эффективность той или иной инновации и организовать ее практическую реализацию. Все это содействует созданию когнитивной базы профессиональной культуры и профессионального мастерства будущего специалиста.

В ходе анализа междисциплинарного подхода к образованию целесообразно выделить два уровня рассмотрения. Первый или высший уровень целостности, являющийся конечной целью новой образовательной парадигмы, может быть достигнут в ходе длительной эволюции развития взаимодействия естественных, гуманитарных и технических дисциплин, создание идеала целостной культуры. В настоящее время об этом уровне целостности можно говорить как о тенденции, к которой должно стремиться образовательное пространство. Несмотря на сложность и многоплановость решения данной проблемы, тенденция междисциплинарности научного знания нашла свое наиболее полное воплощение в новой научной дисциплине (парадигме, мировоззрении) – синергетике, которая занимается динамикой развития сложных систем, их свойствами и выявлением определенных закономерностей в эволюционировании таких систем, характеристики которых выражаются изменяющимися во времени и в пространстве переменными. Приложения синергетики находят свое отражение в науках о головном мозге и комплексе наук, называемых когнитивными. Синергетика подтверждает общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных сложных систем (физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных). В связи с чем представляется, что Мир един, а разные науки и входящие в них теории, изучают только разные аспекты этого единого Мира. Вот почему важнейшие открытия делаются, как правило, на стыках наук. Сам человек создал для удобства разные научные теории, а «природа не знает деления на науки» [1].

В настоящее время наблюдается тенденция повышения внимания ученых к возможностям использования синергетического подхода к проблемам подготовки будущих специалистов – выпускников вузов. Участники Междуна-

ность, пропорциональность, симметрия и др.

Глубокое знание специалистом ТГМ проявляется в умении строить полную цепочку использования компьютера: реальная ситуация, геометрическая модель, включающая проверку корректности условия построения модели (параметризация геометрических множеств, их размерность), алгоритм, анализ результатов. Поэтому основными целями геометро–графической подготовки специалистов являются: обучение умению ставить геометрические задачи (иными словами обучать переводу реальной ситуации задачи на геометрический язык – визуально-образный); строить геометрические модели, выбирать подходящий математический (геометрический) метод и алгоритм решения задачи, на основе проведенного анализа вырабатывать практические выводы.

Обучение построению полной цепочки использования компьютера наиболее глубоко отражает суть междисциплинарного обучения моделированию на основе ТГМ, обеспечивающей естественные связи математики, информатики и других дисциплин.

Кроме этого, особый пласт анализов знаниевых систем (теорий) представляют его трактовки как знаковых, текстовых, языковых, категориально-семантических организованностей, вписывающие знаниевые системы в «смысловую рамку» междисциплинарной культуры. Независимо от теоретико-методологических (дисциплинарных) ориентаций и конкретных задач подобных анализов, речь в них идет о конструировании знания как системы значений и способов кодирования в контекстах форм семантизации реальности, образующих ее «язык». При этом под языком науки может пониматься система отношений, в которой организуются все смысловые конструкции – восприятия, представления, образы, понятия и т. д. Таким образом, знание анализируется в своих семантических моделях. Преимущества таких моделей представления знаний заключается, с одной стороны, в их удобстве для описания определенных областей знаний, когда выделяются основные (с точки зрения задач) объекты предметной области и/или система понятий, в которых будут анализироваться конкретные ситуации, а также описываются свойства объектов (понятий) и отношения между ними. С другой стороны, сочетание различных моделей обеспечивает создание новых, более эффективных моделей представления знаний, лежащих в основе формирования междисциплинарного языка «единой» науки, в фундаменте которой лежит идея когнитивной формализации знаний. В настоящее время разработкой этих идей занимается когнитивная психология, сближающая теорию методов геометрического моделирования с моделированием в когнитивной графике, позволяющая сочетать строгость логико-математической формализации знаний с точным учетом когнитивных характеристик человека.

Таким образом, приходится констатировать, что в настоящее время геометро-графическое образование студентов находится в глубоком кризисе. Связано это, прежде всего, с отставанием уровня развития дисциплин,

Проблемы контроля знаний, умений и навыков, выбор методов их оценки, соотношение контроля и результатов обучения, занимают особое место в исследовании педагогического процесса, общим утверждением которых является признание бинарного подхода к результатам педагогического процесса – контроля и самоконтроля. Если педагогический процесс рассматривать как диалектическое единство преподавания и учения, то и его важнейшая функция – управление – также представляет диалектическое единство педагогического управления и самоуправления личности и группы [1].

Контроль – это одновременно и объект теоретических исследований, и сфера практической деятельности педагога. Выявление достоинств и недостатков новых методик обучения, установка взаимосвязи между планируемым, реализуемым и достигнутым уровнями образования, сравнение работы преподавателей, оценивание учебных достижений студентов и выявление пробелов в их знаниях и умениях можно достичь при помощи контроля. Это может послужить объективной информацией для принятия управленческих решений и выполнения ряд других не менее важных задач руководителю учебного заведения

По установившейся традиции в учебном процессе понятию «оценка» придается оттенок, сводящий его к некоторому результату. Педагогические оценки нередко отождествляют с отметками, которые служат для установления численных аналогов оценочных суждений. Отметки, которые выставляют преподаватели, являются важнейшим аспектом любой педагогической деятельности.

Под **оценочными средствами** мы понимаем конкретные способы контроля знаний, навыков и компетенции студентов, обеспечивающих мотивированный эффект процесса обучения: предоставление детальной индивидуальной обратной связи, побуждающей студентов к активному самоанализу деятельности и самостоятельному принятию решения о достаточности уровня их знаний на определенном этапе обучения.

Важными показателями в характеристике оценочных средств обучения являются такие как объективность и обоснованность оценки знаний.

Объективность оценки знаний определяется как соотношение изменчивости баллов по оценке знаний различных аспектов одной и той же дисциплины в тестовых и контрольных работах. Объективность оценки знаний может быть достигнута несколькими способами. Ведущий из них – способ внутренней соотнесенности, который является критерием оценки среднего соотношения разных вопросов в тесте.

Под **обоснованностью оценки знаний** понимается соответствие и релевантность заданий по контролю уровня знаний в соответствии с квалификационными характеристиками и требованиями к специалисту, что делает необходимым разработку оценочных средств компетенции студентов не

родного Московского синергетического форума отмечают, что «синергетический образ мышления приобретает всё возрастающее значение в школьном и университетском образовании...» [2, с. 148–152]. Синергетика при этом трактуется как теория самоорганизации.

Вместе с тем, необходимо отметить, что становление целостности всего образования невозможно без решения более узких задач, которые могут получить решение в ближайшее время. Второй уровень целостности в образовании можно считать достигнутым, если дисциплины представляют не просто совокупность традиционных курсов, а образуют единую систему, ориентированную на построение междисциплинарной методологии, основанной на выявлении универсальных методов конкретных дисциплин, с помощью которых можно эффективно решать задачи в самых различных областях человеческой деятельности. «Здесь ход от метода, а не от задачи. ... так на этапе моделирования внедряется в жизнь математика – язык междисциплинарного общения, но об этом давно забыли, и обычно говорят о естественнонаучных подходах» [3, с. 91]. В этом контексте возникает задача освоение пространства методов, то есть построения формального описания того, как целостная система устроена, как система возникла и изменяется.

Одним из путей совершенствования геометро-графического образования студентов является пересмотр принципов формирования системы представлений о начертательной геометрии, преобразуя эту дисциплину из сугубо служебной, обеспечивающей чертежно-проектную деятельность, в дисциплину, развивающую у студентов способности к геометрическому моделированию, умению строить визуальные модели, позволяющие упрощать процесс решение задач в различных областях деятельности. Представленные в статье выводы служат основой для дальнейших исследований в области теории и методики преподавания геометро–графических методов в технических вузах.

Библиографический список

1. Савельев, А., Романкова, Е. О. О будущей доктрине высшего образования. – М., – 1998. – С. 9–13.
 2. Вопросы философии. – 1996. – № 1. – С. 148–152.
 3. Синергетика и психология: Тексты: Выпуск 3: Когнитивные процессы: под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. – М., «Когнито-Центр», 2004. – 416 с.
- УДК 378*

Н. В. Медведенко

ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ, ХАРАКТЕРИСТИКА И ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОНТРОЛЮ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ

объективизации результатов студентов работает совокупность методов, начиная от момента замысла теста до момента окончания работы над ним и его использования, завершающегося шкалированием тестовых баллов.

Технологические особенности заданий в тестовой форме проявляются в соответствии с автоматизацией обучения и контроля. При создании тестов и тестовых заданий для компьютерных программ необходимо также учитывать специфику компьютерных тестов, обуславливающую их достоинства и недостатки [2].

Тесты учебных достижений должны соответствовать требованиям, которые предъявляются к контролю в процессе обучения в вузе:

– **систематичности**, предполагающей ее постоянное и непрерывное осуществление;

– **всесторонности**, ориентирующей преподавателя на контроль как за всем процессом формирования знаний, навыков и умений, так и за результатом полученных знаний, навыков и умений;

– **объективности**, требующей качественного контроля за формирующимися знаниями, навыками и умениями;

– **индивидуальности** в сочетании с **коллективностью**, нацеливающих преподавателя на оценку знаний, навыков и умений не только отдельных студентов, но и всего коллектива;

– **познавательности**, предполагающей важность и необходимость проверки как показателя эффективности процесса формирования знаний, умений и навыков;

– **дифференцированности**, ориентирующей как на использование конкретных методов проверки для повышения качества формирования определенных знаний, умений и навыков, так и на их комплексное применение в целях совершенствования всего процесса обучения;

– **выявления новизны**, требующей совершенствования форм и методов проверки знаний, умений и навыков с целью повышения эффективности самой проверки.

Применение тестов и тестовых заданий в учебном процессе связано с необходимостью обоснования системы параметров объективной оценки достижений студентов и качеством подготовки. Оценка их учебных достижений сводится к проверке способностей студентов к разному роду трансформации – пониманию, интерпретации, использованию в нестандартных ситуациях. Опираясь на имеющиеся исследования по изучаемой проблеме, выяснено, что разные параметры проверяются разными диагностическими приемами. Можно исходить из необходимости поэтапного и пооперационного подхода к оценке достижений, собственно качественного анализа, уровневого анализа. Как правило, поэтапный, пооперационный и качественный подходы к анализу учебных достижений используются при качественной оценке тестовых форм.

В современной педагогике такие понятия как «проверка результатов зна-

только итогового контроля, но и уровневого (модульного) по конкретным дисциплинам.

С этих позиций цель оценки уровня знаний, умений и навыков будущих менеджеров на разных уровнях обучения нами представлена следующим образом:

- определение уровня компетенции, навыков в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- обеспечение обратной связи.

Содержательная обоснованность оценки знаний и умений заключается в том, чтобы выявить компетентен ли обучаемый в соответствии с запрашиваемым уровнем его знаний. Поэтому структура и величина единиц содержания образовательного стандарта как требование к обученности по конкретной дисциплине является положительным моментом при контроле знаний. Приемлемы не общие критерии качества подготовки специалистов («должен быть готов к...», «понимать...», «иметь представление о...», «знать...» и т. д.), а конкретно сформулированные, необходимые в данном квалификационном формате качества специалиста.

Учитывая то, что успешность процесса обучения во многом определяется достоверным информированием всех его участников о достигнутых результатах, сформированности умений и навыков, наличия пробелов или отставания, правильности избранной дидактической стратегии, в качестве важнейшего показателя пригодности того или иного средства учебного контроля, особо следует выделить независимость от влияния на результаты оценки посторонних, случайных или преднамеренных факторов искажения.

Тесты оценивания учебных достижений студентов наиболее полно реализуют все вышеперечисленные параметры. Использование тестирования в реальной педагогической деятельности, как считают Ю. М. Нейман и В. А. Хлебников, позволяет заметно повысить объективность и точность оценивания результатов деятельности. Представление о степени отклонения качества знаний позволяет составить анализ ответов студентов на различные задания теста. Так как один и тот же уровень подготовки может быть получен при ответах на различные по трудности задания, то можно сравнивать ответы студентов с одинаковым уровнем подготовки.

Опыт использования тестирования различных уровней сложности задания, ранжированный по нарастанию трудности, отражает по содержанию и порядку идеальную, планируемую структуру знаний, что позволяет сделать вывод о качестве подготовки студентов довольно просто: чем меньше пробелов в ответах студента на задания теста, тем лучше структура его знаний, тем выше качество его подготовки в группе других студентов, имеющих одинаковый с ним уровень учебных достижений.

Тестирование связано с объективной оценкой, т. к. именно здесь на идею

овладеть в определённое время. Например, на протяжении нескольких занятий студенты осваивают новую лексику по определённой теме, отрабатывают её, пишут словарные диктанты и т. д., а на заключительном этапе осуществляется контроль употребления данной лексики в различных заданиях.

Если говорить о временном факторе, то здесь можно провести промежуточный контроль, контроль знаний по коллоквиумам, семестрам, и годовой контроль. Таким образом, можно сделать вывод, что систематичность это, прежде всего регулярность, своевременность контроля и качество совокупности его приёмов.

Контроль должен быть **репрезентативным**, «данное требование распространяется как на содержание и организацию контроля, так и на полученные результаты» [4, с. 421]. Другими словами, чем больше используется приёмов для освоения языкового материала, эффективных форм и приёмов проверки, тем репрезентативнее контроль. И, «чем больше охват учащихся, тем убедительнее и обоснованнее результаты» [4, с. 421].

Таким образом, правильно организованный контроль является средством обучения и воспитания. При организации такого контроля учитываются следующие функции: **обучающая, диагностическая, корректирующая, контролирующая, управленческая, оценочная, мотивирующая, стимулирующая, развивающая и воспитывающая.**

Новые возможности для формирования навыков самоконтроля открывают педагогические тесты. Специально созданные тестовые программы в соединении с программно-инструментальными средствами (оболочками), компьютерной техникой и шкалой для самооценки позволяют разгрузить преподавателей и реализовать идеи самоконтроля в условиях массового обучения. За основу берутся тесты для самоконтроля, созданные по каждой из тем курса. Эти тесты хранятся в универсальных контролирующих оболочках, которые, помимо контролирующих, обладают обучающими свойствами и приспособлены для изменения последовательности выдачи заданий в процессе контроля. При работе с оболочкой студент самостоятельно выбирает тематику, режим работы и количество контролирующих заданий. После выполнения заданий, ответы вводятся в компьютер, который выдает оценки в соответствии с эталонными ответами и выбранной шкалой. При желании студент может получить информацию о сделанных ошибках и соответствующий справочный материал из обучающего модуля оболочки.

Цель итогового контроля – оценить работу студентов после прохождения всего учебного курса. Обычно формой итоговой оценки студента являются его отметка на экзамене, либо результаты выполнения итогового теста. Одна из важных сфер осуществления итогового контроля – аттестация выпускников. В сфере образования под аттестацией понимается процедура установления соответствия уровня и качества подготовки выпускников общепризнанной, зафиксированной документально системе требований к уровню и качеству

ний», «контроль» имеют достаточно объемное значение. Часто в дидактике понятие «контроль» заменяется понятием «педагогическая диагностика». Под педагогической диагностикой в данном случае понимается процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества, преподаватель наблюдает за студентами и проводит анкетирование или тестирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов.

Рассматривая понятие «контроль» необходимо сказать и об обратной внешней связи – контроля педагога, и о внутренней – самоконтроле студента, т. к. контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в осуществление процесса обучения [3].

Одним из важных компонентов проверки и оценки является подбор заданий, вопросов, упражнений для выявления знаний, умений и навыков, необходимым условием которых является адекватность средства контроля проверяемому результату. Заключительным этапом контроля является оценка результатов проверки, оценить – значит установить наличие определенного количества, являющегося показателем качества. Оценка любого количества может быть проведена посредством измерения, с помощью которого можно достичь объективной, точной и достоверной оценки качества.

Анализ и обобщение литературных источников опыта практической деятельности подготовки менеджеров позволили выделить следующие требования к контролю: **целенаправленность; объективность; систематичность; репрезентативность.**

Чтобы контроль был **целенаправленным**, преподаватель должен поставить перед собой конкретную задачу, ему необходимо продумать, какой вид, форму и средство контроля он выберет для осуществления контрольного действия. Это делается на основе соотнесения видов, форм и средств с контролируруемыми объектами. Целенаправленность контроля обеспечивается чёткостью и направленностью всех его звеньев, их логической связью и взаимообусловленностью.

Чтобы получить истинную картину результата, контроль должен быть **объективным**. Объективность играет важную роль в процессе проверки и оценивания. Если содержание и приёмы контроля соответствуют характеру контролируемого объекта, то можно с уверенностью сказать, что контроль объективен. Если преподаватель ставит себе цель допустим, проверить лексику, то в объекте должны быть задания, контролирующие лексику. «Несоблюдение данного требования ведёт к необъективности полученных результатов» [4, с. 421].

Одним из необходимых требований к контролю является его **систематичность**, которая может быть выражена по следующим характеристикам – по циклу, по фактору времени, по навыку, по определенному материалу. Если речь идёт о цикле, то контроль необходим по истечении определённого количества занятий, завершающих тот объём, которым студенты должны были

образования.

Итоговый контроль помогает определить и оценить степень овладения студентами умениями, т.е. итоговый контроль есть не что иное, как процесс выявления и учёта знаний, умений и навыков. Таким образом, в процесс итогового контроля могут быть добавлены такие средства мониторинга как контрольные работы или соответствующие тесты, тестовые задания, которые способны относительно объективно показать уровень знаний, при сопоставлении с результатами обученности, предъявляемыми в государственном образовательном стандарте.

Подводя итоги, можно сказать, что для успешного итогового контроля необходима его чёткая организация.

Библиографический список

1. **Андреев, А. Б., Кузнецов А. А., Моисеев В. Б., Усманов В. В., Усачев Ю. Е.** Экспертная система анализа знаний // Открытое образование. – 2001. – № 5. – С. 47–52.
2. **Копотев, С. Л.** Педагогическая оценка личности учащегося: Методические указания. – Устинов, 1987. – 47 с.
3. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
4. **Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе** / Под редакцией А. А. Миролубова, А. Д. Климентенко. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.

РАЗДЕЛ II

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.04

Г. Д. Ахметова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

«Так человечество все снова и снова творит свое выражение бытия, рядом с миром природы – свой второй, измышленный мир».

Йохан Хейзинга. Homo Ludens.

Текст как динамическая система активно взаимодействует с другими динамическими системами. Это и искусство, и художественность, и литературное творчество, и культура, и многие другие явления. Подобную проблему в свое время рассматривал М. М. Бахтин, наметив круг вопросов, связанных с текстом. Однако этот круг трудно считать четко очерченным, ибо он все время увеличивается, затрагивая все новые и новые аспекты: «Проблема текста в гуманитарных науках. Гуманитарные науки – науки о человеке в его специфике, а не о безгласной вещи и естественном явлении. Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный). Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, это уже не гуманитарные науки (анатомия и физиология человека и др.).

Проблема текста в текстологии. Философская сторона этой проблемы.

Попытка изучать текст как «вербальную реакцию» (бихевиоризм).

Кибернетика, теория информации, статистика и проблема текста. Проблема овеществления текста. Границы такого овеществления.

Человеческий поступок есть потенциальный текст и может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени (как реплика, как смысловая позиция, как система мотивов)» [4, с. 477–478].

Вопросы текста оказываются тесно связанными с проблемой языка как феномена культуры. Современная культурология вводит нас в пространство различных «миров», одним из которых является художественный: «Гуманистическая ориентация культуры XX в. проявляет себя в различных «мирах» современного общества – экономическом, нравственном, политическом, художественном и т. д.» [13, с. 293]. Художественно-поэтическая деятельность рассматривается как образец, форма общечеловеческой культуры. В истории мировой культуры XX век представлен как век постмодернистской культу-

Язык как феномен культуры изучается лингвокультурологией, поскольку язык – это условие, основа и продукт культуры [16]. Особой областью исследования в лингвокультурологии является «лингвокультурологический анализ текстов, которые как раз и являются подлинными хранителями культуры» [там же, с. 35]. Именно в тексте как важнейшем явлении культуры, представлены фрагменты действительности. Текст отображает духовный мир человека, следовательно, он напрямую связан с культурой. Через текст можно увидеть культурный фон, стоящий за языковыми единицами. «...культура, цивилизация, власть, общественные движения влияют на язык. Не менее важно и второе направление – как язык влияет на мышление отдельного человека или на общественное сознание» [12, с. 84].

Ю. И. Минералов перечисляет основные интонации, свойственные прозе 90-х годов: ирония, тяга к экзотике, масс-культурный «экзистенциализм», пессимизм, историзм и др. «Само собой, в 90-е годы, как и во все времена, литература – по-прежнему зеркало общества, его образ...» [17, с. 139]. Современная поэзия также отличается разнообразием тенденций и направлений: от кургузных маньеристов (В. Степанцов) до классической поэзии (Ю. Кузнецов).

Языковые процессы, отражающиеся в современных русских прозаических и поэтических текстах, разнообразны, поскольку отражают названные тенденции. Язык, являющийся, по словам В. А. Масловой, культурным кодом нации и создающий особую реальность, в которой живет человек, проявляется во всей своей полноте в тексте как явлении культуры. Назовем некоторые из языковых процессов, одно перечисление которых может свидетельствовать о разнообразии современного культурного пространства. Конечно, нельзя считать данные явления единственно возможными в современной герменевтике. Интерпретация текстов как явлений культуры – процесс сложный и динамичный, поскольку в меняющемся историко-культурном контексте меняются и принципы организации текста. Но, очевидно, можно считать всеобщими подходы к тексту как явлению культуры. С одной стороны, всякий текст – это хранитель информации, и задача исследователя состоит в том, чтобы правильно ее оттуда извлечь. С другой стороны, – текст является таким уникальным образованием, которое порождено автором, особенности личности которого запечатлены в тексте («образ автора»). Итак, перейдем к языковым процессам, в которых, на наш взгляд, нашли отражение и культурно-исторические преобразования. Прежде всего, это композиционные изменения в прозе (в частности, модификация приемов субъективации). Они повлекли за собой условность грамматического лица [3] и появление спонтанного авторского «Я» (или «Мы»). Условность грамматического лица – это отражение условности самого окружающего мира. Одновременно с этим можно предположить, что условность грамматического лица является отражением многомерности личности, мультиперсональности [18, с. 23]. Спонтанное авторское «Я» (иногда – неназванное «Я») – это свидетельство постоянно присутствующе-

ры. Анализируя и сравнивая философские тексты модерна и постмодерна, современные культурологи говорят о том, что «постмодерн признает внерациональную словесную текучесть» [там же, с. 332]. Те же ученые продолжают: «Авторы текстов получают информацию-послание неизвестно откуда, передают ее дальше наугад, не зная своего адресата и не имея уверенности в том, что они адекватно воспроизвели содержание информации» [там же].

Взаимопроникновение культур и литератур позволило говорить о кросс-культурной, или мультикультурной литературе постсоветского пространства. Например, С. П. Толкачев, анализируя тексты Р. Гамзатова, Ф. Искандера, Ч. Айтматова, С. Агаева и др., использует понятие культурно-стилевой гибридизации [22]. Своеобразный диалог культур происходит и в историческом аспекте. Назвав свою книгу «Антропология мифа», современный педагог и философ А. Лобок пишет: «...возникновение жанра повествования можно рассматривать как особого рода интеллектуальный прорыв в истории человеческого духа» [14, с. 491]. Автор считает, что культура возникает раньше языка и коммуникации, это некий авторский знак, который (до возникновения языка) непроницаем для взгляда других людей. Сколы-метки на камнях, сделанные первобытными людьми, – это, по его мнению, факт уже возникшей культуры. Для сравнения А. Лобок приводит многочисленные примеры из современной жизни, когда ребенок, еще не умея разговаривать, тем не менее «метит» свои игрушки, книги и т. д. А впоследствии, овладев языком и сохранив «отмеченные» предметы, творит: создает настоящие произведения культуры. Известны работы философа-педагога, в которых он рассказывает о своей педагогической деятельности и приводит примеры творчества детей, не владеющих пока языком, но обладающих феноменом культуры [15]. Гипотеза подтверждается фактами из современной жизни: «Культура возникает как чистое авторство, которое еще не умеет говорить, которое еще только должно научиться говорить, которое еще только должно обрести то, что можно назвать социальным измерением культуры» [14, с. 300]. Диалог культур – это бесконечный процесс, поскольку он связан с изменением эпох. Под эпохой можно понимать тот исторический отрезок времени, который отличается важными социальными изменениями в обществе и культуре: революция, война, распад строя и т. д. Каждая эпоха рождает новых писателей, а также свой язык, называемый языком эпохи. Как отмечает В. В. Колесов: «Изменение *стиля жизни* диктует изменения в стиле речи, что отзывается на изменениях норм литературной речи и косвенно отражается на самом языке» [10, с. 12]. Конец XX – начало XXI вв. – это тоже сложный исторический период. Особый интерес вызывает поколение молодых писателей и поэтов, пытающихся осмыслить свою эпоху, запечатлеть ее в своих произведениях. Всякий художественный текст является отражением той эпохи, когда он был создан. Он становится, как отмечает В. В. Кожин, ее художественным образом [8, с. 18].

мне: «Привет!», поцеловал в щёку и потряс ручку, как старой знакомой»; «В этом смысле тебе хоть и надо, канешна, о трудах-стараниях сильно больше думать...»; «Что для тебя достижение – книжки, женщины, дети?» [7]. В данном случае ощущается влияние так называемого подъязыка Интернета – «падоначьего изыка» [20]. Для языка «падонков» характерны следующие особенности: графически закреплённое гипертрофированное виртуальное произношение; искусственное сокращение слов; изобилие обценной лексики.

«Виртуальное» произношение наблюдается и в языке поэзии, например, у В. Степанцова: «Сарынь на кичку!» – кто-ни'дь закричит» [21]. Проникает подобная особенность и в язык научно-популярной литературы. Так, одна из статей журнала «Компьютерра» названа так: «Еще одна победа цифры, или Нет в жизни щасья» [11].

Языковые процессы в современной литературе характеризуются внезапностью, непредсказуемостью, противоречивостью: уход в метафору (Ю. Мамлеев) и бегство от метафоры (Е. Гришковец); словообразовательный «взрыв» (Ю. Мамлеев, В. Маканин, Г. Щербакова и др.); грамматические «сдвиги» (А. Слаповский, С. Василенко и др.).

Взаимодействие стилевых особенностей внутри текста привело к феномену публицистической прозы. А. Рекемчук в своей книге («Пир в Одессе после холеры»), которую мы бы отнесли к этому жанру (или к жанру *pop fiction*), как раз и говорит об особенностях современной публицистической прозы, одна из которых – это прямое проявление автора в тексте: «Молодые писатели (поскольку это проявлялось не только у Сенчина, но вдруг сделалось характерной чертой поколения) как бы жертвовали собой – именем, биографией, репутацией – ради торжества бескомпромиссной жизненной правды» [19, с. 153].

Текст как произведение искусства, как явление культуры, – это то же самое, что и любое другое культурное явление – музыка, живопись, театр. «...настоящий художник слова именно создает, творит реальность своего романа или поэмы так же, как творит свое произведение ваятель, музыкант, артист» [9, с. 76]. Важно подчеркнуть, что, несмотря на активность языковых изменений, основа построения художественного текста остается реалистической, что свидетельствует о проблеме «возвращения» вечных культурных ценностей, о чем говорят и представители синергетики и акмеологии: «... постмодернизм всегда представляет своеобразный возврат к классике, но на основе модернизма. Это означает, что постмодернизм – своеобразный *синтез* модернизма и классики» [5, с. 116].

Таким образом, современный художественный текст как явление культуры вобрал в себя множество закономерных изменений, в которых нашли отражение сложные культурологические явления, но он остается в то же время верен традициям реализма, потому что духовные культурные ценности, к которым относится и литература, вечны.

го «неявного» рассказчика. Роман-идиллия А. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» построен от третьего лица, однако точка видения скрытого рассказчика проявляется с помощью внутренних вопросов (своеобразная внутренняя речь), а также личных наблюдений, характерных только для очевидца: *«После завтрака дед долго брился бритвой «Золлинген», старой, хорошей стали, брившей со звоном, купленной в день коронации Николая II и за полвека ставшей узкой, как карандаш (интересно, какова она сейчас, у дяди Лёни, ещё через полвека?), равнял усы, специальными ножничками подстригал волосы в ноздрах, – наблюдать за этим было очень интересно»* [23]. Но это, конечно, довольно традиционное повествование. В другом отрезке происходит немотивированное, внезапное (единичное), спонтанное появление первого лица, которое спустя несколько строк меняется вновь на третье: *«Первого сентября я с огромным и слегка кособоким телячьим ранцем, который шили всей семьёй, в трофейных, застёгнутых под коленками брючках-гольф, шёл в школу. <...> Во втором классе делать ему было нечего, уроков он не готовил, целыми днями играя в лапту или «штандер» – игру, которой научил всех Кемпель»*. Даже если это простая оплошность писателя, случайность, – то это тем более доказывает, во-первых, наличие рассказчика, который просто скрылся за третьим лицом; во-вторых, свидетельствует об условности грамматического лица как способе выражения образа рассказчика.

В современной поэзии и прозе значительно возросла роль межтекстовых связей. Стало возможным говорить о межтекстовом словесном ряде как компоненте языковой композиции. Очевидно, такая композиционная особенность – свидетельство межкультурных связей. Например, через весь рассказ В. Дегтева «Пробуждение» проходит выделенный графически межтекстовый словесный ряд, являющийся стихотворными строчками произведений Пушкина. Такая игра словами отвлекает от содержания, заставляя следить сразу за двумя текстами: *«Я ВАС ЛЮБИЛ. Увы, приходится констатировать это в прошедшем времени. Хотя тот безудержный костер, наша ЛЮБОВЬ (он то пылал нестерпимо, то странно как-то чадил, то еле дымил), может, и не совсем еще угас, и ЕЩЁ, БЫТЬ МОЖЕТ, сохранился кое-какой жар В ДУШЕ МОЕЙ под серыми холодными хлопьями пепла, – Бог даст, жар еще вспыхнет, если вдруг потянет на него свежим ветерком. Я еще верю в это. И вера пока что УГАСЛА НЕ СОВСЕМ»* [6, с. 8].

Изменения происходят на всех языковых уровнях, в том числе и графическом. Так, в прозе и поэзии используются средства графической изобразительности, что позволило говорить о графическом словесном ряде [2]. В графике закрепляются особенности «виртуального» произношения [1], что является, в частности, следствием активного развития языка Интернета. Например, в произведениях И. Денежкиной: *«Почти что мне под ухо орет. Вот сволаччч»*; *«напялила топик и юпку и пошла»*; *«Если я в будущем потолстею, лет эдак в сорок, то просто придется пойти и повесицца»*; *«Сказал*

УДК 378

Т. Л. Гурулева

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ

Современный мир, бурно переживающий процессы глобализации и интеграции, остро ощущает недостаток специалистов, способных осуществлять полноценную межкультурную коммуникацию на международном уровне. Особенно это касается специалистов со знанием восточных языков. Поэтому, высшее образование в нашей стране стоит перед необходимостью создания поликультурной образовательной модели, основной целью которой является воспитание патриотичной, толерантной, поликультурной и полилингвальной личности, способной к полноценному и эффективному межкультурному общению.

В зарубежной и отечественной педагогической науке разработан целый ряд концепций поликультурного образования. Если говорить о развитых европейских странах, то во многих из них образовательный процесс отражает потребности поликультурного общества и нацелен на воспитание и обучение молодежи, способной существовать в поликультурном мире. Концепции глобального образования Р. Хенви, мультикультурного образования Д. Бэнкса, межкультурного образования П. Бателаана, Г. Ауернхаймера, В. Нике и др. при всех своих отличительных особенностях схожи в конечных целях их реализации: приобщении молодого поколения к ценностям мировой культуры, воспитании толерантного отношения к различным культурам, формировании способности к эффективному межкультурному взаимодействию.

Современная отечественная педагогическая наука также разрабатывает целый ряд образовательных моделей поликультурной направленности. Это концепции многокультурного образования Г. Д. Дмитриева, поликультурного образования Л. Л. Супруновой, В. В. Макаева, З. А. Мальковой, мультикультурного образования А. В. Шафриковой, концепции воспитания культуры межнационального общения З. Т. Гасанова, воспитания национального сознания и межэтнической толерантности В. Х. Абэяна, Д. В. Зиновьева, З. Ф. Мубиновой и др.

Н. В. Соковнина, проанализировав различные подходы к разработке концепций поликультурного образования, выделила аккультурационный, диалоговый и социально-психологический подходы [35].

Библиографический список

1. **Ахметова, Г. Д.** Виртуальное произношение. – Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов / Отв. ред. М. П. Котюрова; Перм. ун-т. – Пермь, 2005. – Вып. 8. – С. 332–337.
2. **Ахметова, Г. Д.** О графическом словесном ряде (на примере романа Р. Киреева «Победитель»). – Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы II Междунар. науч. конф., Челябинск, 5–6 дек. 2003 г. / Отв. ред. Л. А. Нефедова. – Челябинск, 2003. – С. 217–219. См. также: Анисимова Е. А. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М., 2003.
3. **Ахметова, Г. Д.** Об условности грамматического лица в художественном повествовании / *Stylistyka* – XIV, Opole, 2005. – С. 587–600.
4. **Бахтин, М. М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. *Опыт философского анализа* // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
5. **Бранский, В. П., Пожарский С. Д.** Социальная синергетика и акмеология. – СПб., 2002.
6. **Дегтев, В.** Пробуждение // Литературная Россия. – 1997. – № 23.
7. **Денежкина, И.** Герои моего времени. – СПб., 2005.
8. **Кожин, В. В.** Искусство и его виды // Кожин В. В. Размышления об искусстве, литературе и истории. – М., 2001.
9. **Кожин, В. В.** Что такое мастерство писателя // Кожин В. В. Статьи о современной литературе. – М., 1990.
10. **Колесов, В. В.** «Жизнь происходит от слова...». – СПб., 1999.
11. **Компьютерра.** – 2006. – № 5.
12. **Кронгауз, М. А.** Семантика. – М., 2005.
13. **Культурология** / Под ред. Г. В. Драча. – Ростов-на-Дону, 2001.
14. **Лобок, А. М.** Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.
15. **Лобок, А. М.** Вероятностное образование // Народное образование. – 1995. – № 10. С. 151–155; 1996. – № 1. С. 26–31.
16. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология. – М., 2001.
17. **Минералов, Ю. И.** История русской литературы: 90-е годы XX века. – М., 2002.
18. **Налимов, В. В.** Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. – М., 2000.
19. **Рекемчук, А. Е.** Пир в Одессе после холеры: Повести. – М., 2003.
20. См. сайты: padonki.org; UDAFF.COM.
21. **Степанцов, В. Ю.** Русский киберпарень: Стихи, песни, поэмы. – М., 2005.
22. **Толкачев, С. П.** Символы и язык мультикультурной литературы постсоветского пространства. Доклад на ежегодных научных чтениях «Язык как материал словесности». Литературный институт им. А. М. Горького (г. Москва), 18 октября 2001 г. // Скворцов Л. И. Научные чтения «Язык как материал словесности» // НДВШ. Филологические науки. – 2002. – № 1. С. 118–121. См. также: Михайловская Н. Г. Стиль русскоязычной литературы Севера и Дальнего Востока. – М., 1984.
23. **Чудаков, А.** Ложится мгла на старые ступени // Знамя. – 2000. – № 10. – С. 7–62; № 11. – С. 26–97.

ность автор включает не только полиэтничность, но и другие субкультурные характеристики (пол, возраст, место проживания, телосложение). В основу многокультурного образования заложена идея о том, что все дети, независимо от этнического происхождения, родовой и половой идентичности, религиозных, классовых, языковых, образовательных и других культурологических характеристик должны иметь равные возможности в получении полноценного образования [8].

Концепция мультикультурного образования А. В. Шафриковой представлена в международном и межнациональном контексте и направлена на сохранение и развитие всего многообразия культурных традиций и ценностей, существующих в данном обществе [32].

Л. Л. Супрунова определяет поликультурное образование как «приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде» [27, с. 81].

Под поликультурным образованием В.В. Макаев понимает «образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде» [19, с. 5].

В. А. Ершов предлагает следующую структуру поликультурного образования: развитие социокультурной идентификации учащихся как условие понимания и вхождения в поликультурную среду; овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира; воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур; формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира [10, с. 15].

Поликультурное образование в русле диалогового подхода рассматривается Н. В. Соковниной как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий:

– на когнитивном уровне освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов;

– на ценностно-мотивационном уровне формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам;

– на деятельностно-поведенческом уровне активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности [35].

Третий, *социально-психологический подход* рассматривает поликультурное образование как способ формирования определённых социально-

Аккультурационный подход связан с появлением самого термина «поликультурное образование». Он сформировался с 60-х по 70-е годы прошлого века в странах, куда хлынул большой поток эмигрантов в поисках лучшей жизни (США, Канада, Германия). Основная идея подхода - ориентация на культуру переселенцев. Так, один из теоретиков этого подхода У. Боос-Нюннинг отмечает, что поликультурное образование должно включать изучение родной культуры, ее традиций и ценностных ориентаций и переработку этих традиций и ценностей в рамках новой культуры, выработку новых культурных ориентиров. В русле этого подхода важна идея формирования культурной идентичности представителей этнического меньшинства, которая в последствии станет новой для формирования бикультурной личности. Наиболее ярко данный подход представляют концепции многоэтнического образования (У. Боос-Нюннинг, У. Зандфукс) и бикультурного образования (В. Э. Фтенакис и др.).

Диалоговый подход основан на идеях диалога культур, культурного плюрализма и открытости. Теоретиками диалогового подхода как идеи взаимодействия культур являются М. Бубер, М. Бахтин, К. Ясперс, Л. Баткин, М. Каган, В. Библер, П. Гайденок и др.

Основываясь на универсальности диалоговых отношений, М. Бахтин определяет культуру через диалог, он пишет: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [1, с. 354].

Культура стремится к самосохранению и саморазвитию, диалог помогает избежать её стагнации, окаменения и ритуализации, позволяет принять чужие аргументы, опыт, дает возможность поиска компромисса.

Представителями диалогового подхода в образовании являются концепции «диалога культур» (В. Библер, Ф. Розенцвейг, М. Бубер, Э. Левинас, Е. Н. Матюхина, А. В. Шафрикова, Т. Б. Менская, Л. Г. Веденина, Г. Д. Дмитриев, Л. Л. Супрунова, В. А. Ершов, В. В. Макаев, Н. В. Соковнина, М. Крюгер-Потратц, Х. Томас), деятельностная концепция (Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин, Г. Поммерин, М. Хоманн, У. Зандфукс, Г. Циммер), концепция мультиперспективного образования (Х. Гёпферт, У. Шмидт).

Многие ученые считают первой попыткой осуществления диалогового подхода в образовании программу «Пампедия», разработанную Я. А. Коменским в XVI веке, которая ставила целью формирования у детей умения жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [12].

С идеями Я. А. Коменского созвучна концепция многокультурного образования современного ученого Г. Д. Дмитриева. В понятие многокультур-

В. фон Гумбольдт первым систематизировал представление о языке как о картине мира. По образному определению В. фон Гумбольдта, язык – это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер» [6, с. 370].

Американский антрополог Ф. Боас большое внимание в своих исследованиях посвятил соотношению языка и культуры. Он считал, что знание иностранных языков является ключом к пониманию культуры их носителей. Нельзя понять другую культуру без непосредственного доступа к ее языку. Ф. Боас полагал, что любое «чисто лингвистическое исследование является неотъемлемой частью скурпулезного исследования психологии народов мира» [37, р. 52].

Говоря о взаимосвязи языка и культуры, Э. Сэпир подчеркивал, что из всех аспектов культуры язык был первым, получившим высоко развитую форму, и в своем совершенстве являлся условием для развития культуры в целом. О связи культуры и языка Э. Сепир писал, что культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, а язык – как думают. Он подчеркивал, что содержание языка неразрывно связано с культурой [25].

Б. Уорф утверждал, что структура любого языка содержит в себе теорию структуры миропонимания соответствующего народа: «Каждый язык представляет собой огромную модель – систему, отличную от других, в которой существуют культурно-предписанные нормы и категории, посредством которых личность не только общается, но также анализирует природу, замечает или игнорирует отношения и явления, направляет свои рассуждения и строит мир своего сознания» [40, р. 252].

О. А. Корнилов считает, что знакомство с любой культурой, ее изучение всегда будут неполными и в некотором смысле даже поверхностными, если в поле зрения человека, обратившегося к этой культуре, не окажется такого основополагающего компонента как склад мышления нации, национальная логика мировосприятия и мирооценки. Национальный склад мышления зафиксирован в национальном языке представителей данной культуры. Ученый выстраивает следующую цепочку постижения другой культуры: непохожесть культур – осознание этой непохожести – попытки найти «коэффициент понимания» другой культуры – «коэффициент понимания» = особый склад национального мышления – отражение и фиксация склада национального мышления в языке. Отсюда следует закономерный вывод о неразрывности связи культуры народа и его языка [13].

В. В. Сафонова подчеркивает, что положение о необходимости соизучения языка и культуры «в конце двадцатого столетия приобрело абсолютно аксиоматическое звучание» [23, с. 27].

По мнению Г. В. Елизаровой связь языка и культуры носит релятивный характер. «Культура формирует языковую картину мира ее носителя и репрезентируется в структуре соответствующего языка, во-первых, в его лексических и грамматических единицах, а во-вторых, в моделях речевой

установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие, понимать другие культуры, быть толерантным по отношению к их представителям. К социально-психологическому подходу относятся концепция антирасистского воспитания (Х. Муллард, М. Коул), концепция «культурных различий» (С. Гайтанидес, П. Бордо, А. Мемми, Х. Тейлор, Б. Хакль), концепция социального обучения (Х. Эссингер, Дж. Граф, Р. Шмитт) и др.

По мнению многих исследователей в настоящее время в России наибольшую популярность завоевал диалоговый подход как принцип организации поликультурного образования.

П. В. Сысоев, проанализировав работы Н. В. Барышникова, В. А. Владова, М. Н. Кузьмина, В. В. Макаева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой, Г. Н. Салтовской, И. М. Сигнатулина и др. делает вывод о том, что современное поликультурное образование в России, основанное на идеях диалогового подхода, полагает своей целью подготовить молодежь к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Оно ставит целый ряд задач: формирование у обучающихся представлений как о собственной культуре, так и о культуре других народов, населяющих Россию; формирование умений общаться и сотрудничать с представителями разных национальностей, рас, вероисповеданий; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; воспитание обучающихся в духе мира, терпимости, гуманизма, создание условий для интеграции учащихся в культуру других народов [28, с. 106–107].

Вопросы политекультурного образования актуальны для осуществления в рамках Российской Федерации. Что касается подготовки **специалистов международного профиля**, ориентированных на изучение языков и культур представителей других государств, то здесь речь может идти о **языковом поликультурном образовании**, способствующем развитию у учащихся билингвальной социокультурной компетенции, общепланетарного мышления, толерантности по отношению к представителям других стран и культур (В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, И. Бим, М. З. Биболетова, Л. Г. Кузьмина, П. В. Сысоев, М. Байрам, М. Флеминг, К. Крамш, и др.).

Для разработки модели языкового поликультурного образования необходимо рассмотрение соотношения языка и культуры. Проблема соотношения языка и культуры исследовалась многими учеными (Ф. Боас, Б. Малиновский, С. А. Артановский, Э. Сепир, Б. Уорф, Б. А. Серебренников, Р. М. Фрумкина, А. Д. Райхштейн, О. А. Корнилов, Ю. Д. Аперсян, И. Е. Бобрышева, В. Б. Борщев, Брутян Г. А., В. Гумбольдт, В. А. Звегинцев, Е. И. Кукушкина, Э. С. Маркарян, В. А. Пищальникова, С. Г. Тер-Минасова и др.). Вне зависимости от принадлежности к конкретной научной школе абсолютное большинство ученых признает исключительно важную роль языка в структуре культуры.

подходе остается открытым.

Во второму подходу можно отнести гипотезу лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, согласно которой все люди видят мир по-разному – сквозь призму своего родного языка. Язык не просто инструмент для воспроизведения мыслей, он сам формирует наши мысли, он – основа картины мира каждого человека. Таким образом, согласно теории лингвистической относительности, язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа. Способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие его субъекты. «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который может быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [30, с.174]. Таким образом, реальный мир создается благодаря языковым особенностям данной культуры.

Согласно третьему подходу (Б. А. Серебrenников, Р. М. Фрумкина и др.) язык полагается составной частью культуры, которую мы наследуем от наших предков. Он выступает основным инструментом, посредством которого мы усваиваем культуру. Концептуальное осмысление культуры возможно только посредством ее естественного языка, поскольку понимание сущности культуры возможно лишь через рассмотрение явлений этой культуры как кодов, формируемых подобно кодам естественного языка [21].

Идеи **соизучения иностранного языка и культуры** восходят к философским и лингвистическим концепциям В. фон Гумбольдта, утверждающего, что изучение иностранного языка должно быть связано с освоением нового способа мировосприятия, характерного для носителя языка [6].

Над проблемой соизучения языка и культуры плодотворно работали многие ученые (Ш. Швейцер, Э. Симонет, Р. Ладо, Ч. Фриз, Ж. Я. Ласер, Г. Робинсон, М. Байрам, Г. Зарате, И. И. Халеева, В. П. Фурманова, С. Г. Тер-Минасова, И. А. Цатурова, В. В. Сафонова и др.).

Анализ работ П. В. Сысоева, М. Г. Корочкиной, М. А. Суворовой и др. позволяют нам назвать несколько подходов к соизучению языка и культуры, сосуществующих в лингводидактике в настоящее время [28; 14; 26]:

– *этнографический подход* (Д. Хаймс (1962, 1971, 1974)). Разработан на Западе. Осуществление подхода возможно только при погружении учащихся в аутентичную социокультурную среду. Обучение при использовании этнографического подхода заключается в овладении специальными приемами и методами обнаружения культурных явлений, получения культуроведческой информации и ее адекватной интерпретации. В русле этого подхода выполнили свои исследования некоторые российские ученые – Г. В. Елизарова, М. Г. Корочкина и др.;

– *концепция «культурной грамотности»* (Е. Д. Хириш (1980)). Концепция

деятельности. Речевая деятельность осуществляется на основе когнитивных фреймов, отражающих как природу дискурса в целом, так и природу отдельных речевых актов. Культурный компонент значения и языковых единиц и речевых фреймов обладает индексальным характером и отсылает к системе ценностей соответствующей культуры» [9, с. 108].

С. Г. Тер-Минасова отмечает, что тесная взаимосвязь таких явлений как язык и культура очевидна и выделяет следующие роли языка по отношению к культуре:

– язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира;

– язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи;

– язык – передатчик, носитель культуры, он передает сокровища национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений;

– язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т. п., то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения;

– язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива [36].

Ю. В. Бромлей считает, что, язык, как один из видов человеческой деятельности, оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, *как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой* (курсив наш Т. Л.). [3, с. 48].

А. П. Садохин, проанализировав взгляды ученых на проблему соотношения языка и культуры, выделяет три подхода.

Первый рассматривает взаимодействие языка и культуры как движение в одну сторону (С. А. Артановский, Г. А. Брутян, Е. И. Кукушкина, Э. С. Маркарян). Суть подхода заключается в том, что язык отражает действительность, неотъемлемой частью которой является культура. Изменения в действительности влекут за собой изменения в культуре, что находит отражение и в языке. Обратное движение – от языка к культуре при таком

П. В. Сысоев: «Вместо ознакомления с культурой истэблишмента, учащиеся получили возможность познакомиться и сравнить множество других культур, существующих в рамках изучаемого геополитического пространства, проследить их взаимовлияние друг на друга и определить их место в культурных сообществах (европейском, американском, азиатском)» [28, с. 285]. Важнейшей составляющей этого подхода является акцентуация на родной культуре изучающего иностранные языки. «Соизучение широкой палитры культур как родного, так и изучаемого языков, способствует формированию у обучающихся общепланетарного мышления, а также создает благоприятные условия для культурного самоопределения личности» [28, с. 286].

Анализ и сопоставление подходов неизбежно приводит к критике одних из них и выделению других в качестве наиболее эффективных. В последнее время в нашей стране критике подвергается лингвострановедческий подход. Так, например, использование социокультурного подхода вместо лингвострановедческого характеризуется М. Г. Корочкиной как «переход от страноведчески-ограниченной монокультурной модели в обучении иностранному языку к поликультурной модели, обогащающей коммуникативную, билингвальную практику обучаемых» [14, с. 49].

Мы считаем, что определение критериев, на основе которых может быть оценена эффективность того или иного подхода зависит, прежде всего, от целей, задач и условий для которых этот подход был разработан. Так, например, лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы первоначально разрабатывались для иностранцев, изучающих в России русский язык и культуру; этнографический подход – для условий иммерсии в другую языковую и культурную среду; концепция культурной грамотности – для носителей родного языка и культуры в США; социокультурный подход – в 90-е годы в России, когда возникла потребность в эффективном межкультурном взаимодействии в различных сферах человеческой деятельности. Мы согласны с мнением П. В. Сысоева о том, что «по своей дидактико-методической направленности рассмотренные подходы не противоречат, а скорее добавляют друг друга, и на современном этапе развития российского открытого общества аспекты всех рассмотренных культурологических подходов отвечают потребностям и интересам обучающихся» [28, с. 286].

Результатом языкового образования является сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность.

Ю. Н. Караулов определил языковую личность как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексики» [11, с. 29.]. *Структура*

была разработана для носителей языка и культуры в США. По мнению Е. Д. Хирша грамотность предполагает не только умение читать, но и владение некой совокупностью фоновых знаний (знаний-концептов) национальной культуры. Е. Д. Хиршем был разработан словарь-справочник культурно-маркированных единиц для американцев («культурный минимум»), а также тест культурной грамотности для учащихся школ США, который вплоть до настоящего времени используется в ряде штатов;

– *лингвострановедческий подход* (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров (1986, 1983), Г. Д. Томахин (1976, 1980), Ю. Е. Прохоров (1996) и др.). Лингвострановедение первоначально было ориентировано на преподавание некоторых элементов страноведения через обучение языку. Впоследствии лингвострановедение стало акцентировать внимание на обучении национально-специфическим культурным реалиям (социокультурно-маркированной лексики) с целью изучения культуры страны изучаемого языка и достижения адекватного межкультурного общения;

– *лингвокультурологический подход* (В. В. Воробьев (1993, 1997), В. П. Фурманова (1999)). Имеет с лингвострановедением общий предмет изучения – социокультурно-маркированную лексику. В отличие от лингвострановедения лингвокультурология ориентирована на изучение культурных ценностей, связанных с человеком и его деятельностью и характеризуется системным описанием реалий культуры при обучении иностранному языку. Системность описания фактов и реалий культуры достигается за счет сквозной культурологической темы, под которой В. В. Воробьев подразумевает тему русской национальной личности (при обучении русскому языку как иностранному). В рамках этого подхода В. П. Фурмановой разработан лингвокультурологический спецкурс на материале Германии;

– *социокультурный подход* (В. В. Сафонова (1991, 1992, 1996)). Был разработан в 90-е гг. XX в. в России. Под социокультурным подходом понимается один из культурологических подходов в обучении ИЯ, ориентированный на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культурологической социологизации и экологизации идей и содержания обучения ИЯ [24]. Суть данного подхода заключается «в тесной взаимосвязи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей, духовного наследия стран и народов, их историко-культурной памяти, способа достижения межкультурного понимания» [22, с. 4]. Социокультурный подход, в отличие от перечисленных выше, в вопросе соизучения языка и культуры не сужается до изучения конкретного иностранного языка и культуры лингвистического большинства. Как отмечает

моопределением в спектре культур современных поликультурных сообществ; субъект диалога культур (П. В. Сысоев);

– международно-ориентированная личность, владеющая культурой делового общения на международном уровне (З. В. Емельнова).

В обобщенном виде вторичная языковая личность определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [4].

Проблема формирования вторичной языковой личности, способной к межкультурному общению рассматривается современными учеными в основном на примерах соизучения английского языка и американской / английской культуры, реже – других европейских языков и культур. При этом почти полностью отсутствуют исследования, проведенные на практическом материале восточных языков и культур. Бесспорен тот факт, что такие концептуальные основы как диалоговый подход к организации высшего языкового образования и социокультурный подход в обучении иностранным языкам в принципе применимы к изучению любых языков, однако очевидно и то, что обучение восточным языкам и культурам имеет свои специфические особенности.

Факторы, актуализирующие разработку модели высшего языкового образования с учетом специфики восточных языков и культур, в первую очередь, носят геополитический характер.

Геополитическая слабость России на востоке в значительной степени определяется наличием там удаленного от политического и экономического центра страны обширного, богатого природными ресурсами, но слаборазвитого в социально - экономическом отношении региона Сибири и Дальнего Востока, а также низкой численностью населения в этом регионе, которое, к тому же, сокращается значительно быстрее, чем в целом по России.

Наши соседи на восточных границах входят в число стран азиатско-тихоокеанского региона (АТР). О месте АТР в системе мировой экономической интеграции красноречиво свидетельствуют следующие данные. На долю АТР приходится 60% мирового ВВП, 49% мировой торговли, 40% населения, 46% прямых зарубежных инвестиций. При этом на Восточноазиатский экономический центр (Китай, Япония, Южная Корея, Гонконг и Тайвань как отдельные экономические субъекты) приходится одна треть мирового ВВП и такой же объем мировой торговли [2].

По оценкам МВФ, через двадцать лет совокупный ВВП стран АТР будет исчисляться десятками триллионов долларов, а стоимостные показатели производства ведущих стран региона будут составлять: Китая – до 20 трлн. долл., США – 13,5, Японии – 5, Индонезии – 4,3, Южной Кореи – 3,4, Таиланда – 2,4 трлн. долл. [2]. Если эти прогнозы оправдаются, азиатско-тихоокеанский регионализм станет фактором глобального значения.

Такой дисбаланс экономического и социального развития регионов Сибири и Дальнего Востока и наших восточных соседей (в особенности Китая)

языковой личности представляется состоящей из трех уровней:

1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком;

2) лингвокогнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающего иерархию ценностей;

3) мотивационно-прагматического, включающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

Языковая личность как субъект языка проявляется главным образом на лингвокогнитивном, тезаурусном уровне функционирования [11].

Концепция формирования вторичной языковой личности была впервые предложена И. И. Халеевой [31]. Вторичная языковая личность определяется как совокупность способностей осуществлять иноязычную текстовую деятельность на трех уровнях: вербально-семантическом (способность воспринимать смысл слов и их соединений), тезаурусном (понимание концепции текста, восприятие обобщенных понятий, крупных концептов, идей) и мотивационном (понимание замысла отправителя текста, определение причины и цели осуществления высказывания).

Способность личности к межкультурному общению складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка (формирования вторичного языкового сознания, напрямую связанного с ассоциативно-вербальной сетью языка) и «глобальной (концептуальной картиной мира – системой пресуппозиций и импликаций личности, соотносимой с фоном невысказанных допущений и практик)», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [5, с. 68].

Реализуя различные подходы в языковом образовании, ученые по-разному называют и характеризуют вторичную языковую личность:

– личность, осознающая себя в качестве культурно-исторического субъекта, обладающая общепланетарным мышлением (В. В. Сафонова);

– посредник-интерпретатор, прошедший вторичную социализацию, подготовленный к участию в межкультурной коммуникации через формирование культурного минимума как определенной совокупности знаний и действий, соответствующих культурно-специфическим нормам иносоциума (М. Г. Корочкина);

– медиатор культур, межкультурный коммуникант, характеризующийся уникальным восприятием действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно (Г. В. Елизарова);

– личность, способная осуществлять межкультурное общение (М. А. Суворова);

– единая поликультурная личность, характеризующаяся осознанным са-

мость и значимость разработки модели высшего языкового образования, ориентированной на обучение восточным языкам в России, особенно, в Сибири и на Дальнем Востоке и на подготовку специалистов, способных осуществлять межкультурное общение.

Целью нашего исследования была разработка **поликультурной модели высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам**.

Над проблемой иноязычного культуроведческого обучения студентов языковых вузов (для европейских / американской языков и культур) работали В. П. Фурманова, Г. В. Елизарова, О. А. Бондаренко, И. Я. Лупач, М. Г. Корочкина, М. Г. Баклашкина и др. Проблема вузовского поликультурного образования была рассмотрена в трудах П. В. Сысоева.

Под языковым поликультурным образованием мы понимаем поликультурное образование средствами иностранного языка. Если говорить о восточных языках, то в нашей стране в образовательных учреждениях существует устойчивая практика обучения восточному языку (как первому) наряду с другим европейским языком (вторым), чаще всего английским. В связи с этим, *языковое образование с учетом специфики обучения восточным языкам мы будем рассматривать как поликультурное, прежде всего потому, что параллельное обучение двум языкам (восточному и европейскому) предполагает соизучение как минимум трех различных культур: двух неродных, и одной родной.*

Мы построили поликультурную модель высшего языкового образования, опираясь на диалоговый подход, основанный на принципах диалога культур, толерантности, равноправия и равноценности культур при сохранении их непохожести и уникальности. Диалоговая концепция использовалась нами как основная методологическая идея. Вместе с тем, чрезвычайно важным в осуществлении языкового образования мы полагаем воспитание у будущих участников межкультурного диалога патриотизма, осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к собственной стране и культуре.

Будущее России, защита ее национально-политических интересов, успехи нашей страны в международной конкуренции, сохранение и укрепление российской цивилизации во многом зависят от сформированности у будущих участников международного общения высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности своему отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Патриотизм является нравственной категорией и неотделим от индивидуальных, гражданских и профессиональных качеств личности.

Рассматривая толерантность как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, а патриотизм как любовь к своему Отечеству, преданность своему народу, ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины, мы считаем эти две сущности –

вызывает определенные опасения.

Поэтому для России важна реальная интеграция в экономическое пространство АТР. Во-первых, потому, что интеграция в этом регионе мира – это объективная реальность, не учитывать которую нельзя. Во-вторых, пассивное участие России в процессе интеграции экономик этого региона не позволит учесть интересы страны в АТР, не позволит включить ее природные богатства, выгоды географического положения и интеллектуальный потенциал в формирующееся разделение труда в этом регионе. В-третьих, интеграция России в АТР устраним «европоцентристский» крен страны, послужит более глубокому включению России в процессы глобализации. Вовлеченность в глобализирующуюся региональную экономику создаст условия для социально-экономического подъема страны и, **особенно, регионов Сибири и Дальнего Востока**. В-четвертых, усиление экономической взаимозависимости со странами АТР будет способствовать повышению доверия и укреплению безопасности в регионе.

Для России, а особенно для ее восточных рубежей – Сибири и Дальнего Востока, наиболее значимым является международное сотрудничество со странами АТР, расположенными в северо-восточной Азии (СВА), – Китаем, Японией, Республикой Корея, Монголией и Корейской Народной Демократической Республикой. Экономический рост во второй половине XX в. сначала в Японии, а потом в Южной Корее и, особенно, в Китае значительно повысил их роль в мире, превратив СВА в один из наиболее динамично развивающихся субрегионов мира. По оценкам специалистов к 2010 г. по совокупному объему ВВП СВА может обойти ЕЭС и Северную Америку. Большую роль в этом может сыграть усиление интеграционных процессов на субрегиональном уровне.

М. Л. Титаренко отмечает: «Россия является евразийской державой, расположенной между двумя интеграционными группировками – уже сложившейся в Западной Европе в рамках ЕС и только формирующейся в Северо-Восточной Азии (СВА) с участием Японии, Китая и Южной Кореи и в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР) в рамках форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС). Поэтому при разработке стратегии развития России в XXI в. необходимо рационально и с пользой для национальных интересов использовать уникальное геополитическое и геоэкономическое положение России, ее богатый интеллектуальный и ресурсный потенциал» [29, с. 7].

Таким образом, государственная граница России со странами СВА является, в некотором смысле, и границей между европейской и азиатской цивилизациями. Россия имеет определенную историю государственных и межцивилизационных взаимоотношений с этими странами. Важность взаимопонимания и диалога между российской и восточными культурами на современном этапе трудно переоценить. **Поэтому очевидна необходи-**

культуру, экономику, наши внутренние межнациональные и междивизиационные отношения. Нельзя, как свидетельствует народная мудрость, уйти от самого себя. ИНОЕ ДАНО. Оно выражается в необходимости понять свою культурно-историческую евразийскую идентичность» [29, с. 10].

«ИНОЕ ДАНО, так как следует обогащать российскую цивилизацию не только за счет изучения опыта Запада, что, безусловно, важно и что необходимо делать и впредь, но и за счет налаживания конструктивного диалога, взаимной учебы между российской и азиатской цивилизациями, прежде всего китайской, японской, индийской, арабской. Естественно, что одновременно должно быть продолжено равноправное сотрудничество с европейско-американским культурным ареалом» [29, с. 10].

«ИНОЕ ДАНО. ... Реальность состоит в том, что евразийский характер российской культуры и цивилизации являет собой прецедент и образец междивизиационных контактов в глобальном масштабе: отношений, строящихся на принципах симфонизма, признания многообразия культур в качестве фактора, содействующего мировому развитию» [29, с. 10].

Отмечая тот факт, что в российском стратегическом мышлении традиционно доминирует европоцентристская ориентация, М.Л. Титаренко подчеркивает, что для обеспечения безопасности страны, ее внутренней и внешней политики необходимо сделать практические выводы из геополитического положения России, которая находится и развивается в культурном ареале, расположенном на стыке крупнейших локально-региональных цивилизаций индоевропейского и азиатского типов.

«Отличительные черты современного российского евразийства, отражающего геополитическое и геокультурное положение России на стыке крупнейших мировых региональных цивилизаций (российско-русской, славянской, европейско-американской, китайской, индийской, японской, тюркско-мусульманской, арабо-персидской, угро-финской, грузинской, армянской и т. д.)», – подчеркивает М. Л. Титаренко, – «включают в себя такие основополагающие принципы как *симфонизм, преемственность, соборность, мирное сосуществование различных культур, их взаимовлияние и взаимообогащение* (курсив наш Т. Л.).

В области внешней политики евразийский подход означает активное развитие отношений добрососедского взаимовыгодного сотрудничества как с европейскими странами и Америкой, так и со странами Азии и других регионов, исходя из коренных иностранных интересов нашего государства (сохранения его независимости, территориальной целостности) и уважения интересов других стран, а также принципов политической и экономической многополярности и равноправного диалога цивилизаций, сохранения их многообразия и углубления взаимодействия и взаимопонимания.

Если конкретизировать принцип евразийства применительно к восточным регионам России, то он означает всемерное содействие социально-экономическому развитию Сибири и российского Дальнего Востока путем

«чашами весов», равновесие которых позволяет обеспечить оптимальный результат в процессе межкультурного диалога.

Как повести себя при иммерсии в изучаемую культуру? Есть ли «разумная мера» толерантности и патриотизма? Чем определяется поведение человека в чужой культуре? Эта проблема решается учеными по-разному. Например, П. В. Сысоев решает ее через самоопределение. Он пишет: «Обладая необходимыми знаниями, каждый будет сам решать (самоопределяться), каким правилам он хочет следовать. Например, использовать палочки или столовые приборы, обедая в Китае; как вести себя при прослушивании государственного гимна посещаемой страны. Такие и подобные факторы будут зависеть от ряда факторов и мировоззрения личности. Невозможно, да и нет необходимости утверждать, как именно должен повести себя человек при погружении в изучаемую культуру» [28, с. 65].

Поскольку мы строим поликультурную модель высшего языкового образования с ориентацией на личность, осуществляющую межкультурную коммуникацию в условиях международного общения, то считаем, что будущий участник международного общения представляет за рубежом не только себя лично, но и свою страну, и, в конечном счете, интересы своего государства. Процесс международного общения, затрагивающий интересы государств не может быть отдан на откуп только одному культурному самоопределению личности. Представители сильного государства, ведущего последовательную внешнюю политику, должны быть объединены общей концептуальной идеей, во многом определяющей и регламентирующей поведение участников международного общения.

Такой концептуальной идеей в современных условиях для России, на наш взгляд, является концепция евразийства (Л. Н. Гумилев, М. Л. Титаренко). Евразийство – «культурно-цивилизационный феномен, отражающий новое качество и новую ступень развития цивилизации на основе естественно-научных законов развития этногенеза и взаимодействия биосферы и ноосферы – сферы разума в определенных социально-экономических, межцивилизационных и международных отношениях» [29, с. 9].

Выдающийся отечественный ученый и видный международный деятель М. Л. Титаренко, опираясь от идеи евразийства Л. Н. Гумилева и учение В. И. Вернадского о ноосфере, сформулировал концепцию современного российского евразийства. В своей книге «Россия лицом к Азии» в ответ тем, кто предрекает «гибель России» и «столкновение цивилизаций», поскольку ИНОГО НЕ ДАНО, он отмечает:

«ИНОЕ ДАНО, если осознать жизненно важное значение для России именно азиатской компоненты во всех сферах бытия российских народов, во внутренней и внешней политике Российского государства. Евразийское геополитическое положение России на протяжении многих столетий (осознаем мы это или нет) привело к выработке своеобразного евразийского менталитета русского народа, наложило глубокий отпечаток на русскую

держку образовательной сети Институтов Конфуция. К ноябрю 2007 г. Китай создал уже 209 подобных учебных заведений, распространяющих знания о китайской культуре и языке в 64 странах мира. В 2007 г. также планируется открыть Интернет- и Радиоинституты Конфуция [34]. К 2010 г. во всем мире планируется открыть 500 Институтов Конфуция и курсов китайского языка [33].

К сентябрю 2007 г. количество Институтов Конфуция в России достигло 8. В настоящее время Институты Конфуция созданы в Москве (на базе РГГУ), Санкт-Петербурге, (Восточный факультет СПбГУ), Иркутске (Международный институт экономики и лингвистики ИГУ), Владивостоке (Восточный институт ДВГУ), Улан-Удэ (БГУ), Благовещенске (БГПУ), Казани (Институт востоковедения КГУ) и Новосибирске (на базе НГТУ). В ближайшее время планируется открытие Институтов Конфуция в Белгороде (БелГУ), Череповце (ЧГУ), Ельце (Елецкий университет), Томске (Томский государственный университет). В очереди на открытие стоит еще десяток российских вузов [15].

Оценка такого явления как Институт Конфуция в России колеблется от радужно-оптимистического до опасливо-пессимистического. В защиту первой позиции приводятся аргументы о том, что Институты Конфуция вносят значимый вклад в повышение уровня взаимопонимания между народами двух стран, усиливают сотрудничество в гуманитарной и культурной сферах, становятся основой для более крепких экономических и политических связей.

Оппоненты считают Институты Конфуция инструментами осуществления «гибкой власти». Некоторые исследователи рассматривают Институты Конфуция амбициозным проектом современного истолкования китайских традиционных ценностей и их экспорта для перестройки существующего мирового порядка [17; 15]. Эти исследователи полагают, что Институты Конфуция способствуют «формированию в сознании иностранцев ведущей роли КНР и её претензий на «моральное лидерство» в мировой политике, роли идей Конфуция для мировой цивилизации в качестве универсального инструмента достижения гармонии и разрешения противоречий как между людьми, так и в отношениях между государствами, создания благоприятного для Китая информационного фона, устранение опасений относительно «китайской экспансии» и «китайской угрозы», пропаганды традиционного культурного наследия, позиционирование китайского языка для изучающих его иностранцев как «языка возможностей, языка будущего благополучия» [15].

Мы считаем, что в осуществлении стратегической цели распространения Институтов Конфуция по всему миру, Китай ставит приграничные государства – Россию, Республику Корея, Японию на первое место. Именно в этих странах на сегодняшний день зарегистрировано наибольшее количество Институтов Конфуция. В России только на территории Сибири и Дальнего Востока открыты 5 Институтов Конфуция (из 8), и это при том, что население восточной части России составляет всего 1/5 населения страны.

укрепления общего правового, экономического и культурного пространства в пределах единого государства, углубления сотрудничества и кооперации с нашими дальневосточными соседями, активной интеграции России в экономические структуры АТР и налаживания тесного сотрудничества в их рамках.

Внутренняя экономическая составляющая российского евразийства включает реализацию комплексных программ социально-экономического развития регионов Сибири и Дальнего Востока путем налаживания цивилизованных рыночных отношений между европейской и азиатской частями России, усиление координирующей роли государства в развитии и взаимодействии этих регионов, создании благоприятного инвестиционного климата, сопоставимого с инвестиционным климатом соседних с Россией стран, таких как Япония, Южная Корея, Китай, постепенное преодоление неравномерности развития между европейской и азиатской частями страны, осуществление активной миграционной политики по заселению малонаселенных районов Сибири и Дальнего Востока.

Евразийский принцип в российской внутренней политике означает достижение баланса интересов в развитии центрально-европейских и восточно-азиатских районов России, обеспечение симфонизма в межнациональных и межрегиональных отношениях» [29, с. 11].

Таким образом, методологической базой разработки поликультурной модели высшего языкового образования мы полагаем диалоговую концепцию в сочетании с концепцией патриотического воспитания и концепцией евразийства.

Диалоговый подход в сочетании с идеями патриотизма и евразийства как основными концептуальными образовательными идеями важен нам еще и потому, что любой «идеологический вакуум», оставляемый нами в процессе современного языкового образования немедленно заполняется, только уже не в нашу пользу.

Так, например, одной из новейших современных форм пропаганды китайского языка и культуры являются Институты Конфуция. Правительство КНР, государственный комитет по преподаванию китайского языка как иностранного занимается распространением китайского языка и культуры во всем мире через названные Институты. Институты Конфуция в ведущих региональных университетах мира представляют собой некоммерческие учебные заведения, основной целью которых является помощь всем желающим в изучении китайского языка, культуры, искусства. Обязательным условием для открытия регионального отделения является подача в головной офис в Пекине совместной заявки с китайским вузом-партнёром. В выбранных учебных заведениях преподают специалисты из КНР, ведутся курсы дистанционного обучения, значительно пополняются библиотечные фонды. Китайское правительство планирует ежегодно тратить около 25 млн. американских долларов на под-

системы знаков, репрезентирующей мир, которая используется как средство общения. Мы полагаем, что этот подход наиболее полно отвечает целям нашего исследования – разработке поликультурной модели высшего языкового образования, направленной на формирование личности, способной к полноценному межкультурному общению. Семиотический подход к определению культуры позволяет рассматривать культуру и язык под одним углом зрения, как равноположные явления. Под культурой мы вслед за К. Гирцем понимаем систему общественных значений, закодированных в символах и выражаемых в поведении, которое рассматривается как символическое (знаковое) действие. Такие символы (знаки) являются публичным выражением общепринятых подходов, убеждений и практик, и гарантируют взаимопонимание среди тех, кого можно причислить к одной и той же культуре [39, р. 5]. Под языком мы понимаем «естественно возникшую и закономерно развивающуюся семиотическую систему, обладающую свойством социальной предназначенности» [18, с. 604]. На основании этих определений мы пришли к выводу о том, что эти два явления могут быть представлены как две равноположные семиотические системы, тесно взаимосвязанные между собой. Для графического представления этой взаимосвязи мы решили воспользоваться древней китайской космогонической моделью Вселенной инь-ян. Не вдаваясь в философский аспект противопоставления концептов инь, ян, и не учитывая их общих значений (ян – светлое положительное мужское начало, инь – темное отрицательное женское) мы акцентируем наше внимание лишь на механизме взаимосвязи этих двух явлений: черная и белая неделимые половины – язык и культура – изогнуты таким образом, что одна готова перейти в другую (рис. 1). Белая точка на черной половине и черная на белой олицетворяют неизбежное взаимопроникновение одного в другое. Вместе эти две половины (язык и культура) представляют единое целое – культурную и языковую личность, наделенную культурной и языковой картинами мира. Единство и борьба черной и белой половин характеризуют взаимовлияние языка и культуры как неизбежное столкновение и в тоже время синтез социокультурного и языкового в личности.

Наша оценка Институтов Конфуция строится в духе концепций евразийства, диалога культур и патриотического воспитания. Институты Конфуция – уже существующая объективная реальность, они создаются на базе ведущих вузов нашей страны. В этой ситуации мы **можем и должны регулировать и корректировать их деятельность таким образом, чтобы извлечь максимальную пользу для России**. Мы обязаны строить деятельность Институтов Конфуция таким образом, чтобы обеспечить мирное сосуществование различных культур, их взаимовлияние и взаимообогащение, активизировать взаимовыгодное сотрудничество с Китаем, включая в него сотрудничество с другими странами Азии, Европы и Америки, исходя из коренных национальных интересов России, сохранения ее территориальной целостности и независимости. Это взаимовыгодное сотрудничество должно быть в первую очередь направлено на социально-экономическое развитие регионов Сибири и Дальнего Востока в пределах единого российского государства. Такое регулирование возможно через реализацию поликультурной модели высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам, поскольку институты Конфуция, в конечном счете, будут и уже сейчас работают в основном со студентами наших вузов – будущим России.

С целью разработки модели соизучения иностранных языков и культур мы проанализировали различные дефиниции понятий «язык» и «культура». Среди множества подходов к определению понятия культура (антропологического, психологического, социологического, исторического, когнитивного и др.) мы сочли возможным воспользоваться *семиотическим подходом* (К. Леви-Стросс, К. Гирц), так как он основывается на понимании культуры как



Рис.1. Принцип взаимодействия языка и культуры на примере космогонической модели Вселенной инь-ян

Такое представление о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры позволяет нам описать механизм соизучения неродного языка и культуры. Поскольку эти два явления рассматриваются нами как две равноположные взаимозависимые системы, то их соизучение может быть представлено на начальном этапе как параллельное независимое обучение иностранному языку и культуре (рис. 2).

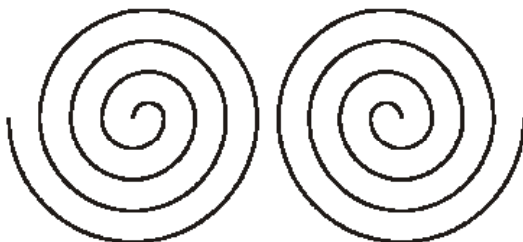


Рис. 2. Начальный этап соизучения языка и культуры

На рис. 2 обучение иностранному языку и культуре на начальном этапе изображено в виде двух спиралей (язык и культура), которые не взаимодействуют между собой. Под этим подразумевается, что языковой и культурологический (страноведческий) материал изучаются как бы «параллельно», пока не имея общих точек соприкосновения. Причем, обучение базовым основам языка и иноязычной культуре идет на родном языке.

На среднем этапе соизучения иностранного языка и культуры (рис. 3) появляются первые точки соприкосновения этих систем. Эти точки мы называем «актами манифестации культуры в языке и языка в культуре». Этих «актов» пока мало, но они являются первыми «точками актуализации знаний о культуре, полученных на родном языке», в естественном языковом окружении изучаемого языка. С другой стороны, в процессе обучения языку также начинают появляться первые моменты актуализации, «узнавания» иноязычных языковых единиц в контексте уже имеющихся фоновых знаний на родном языке. Таким образом, системы начинают взаимодействовать.

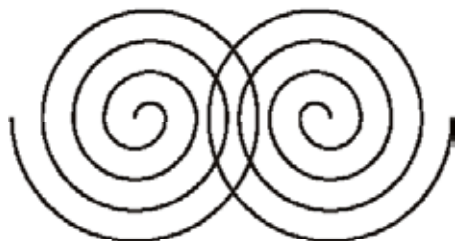


Рис. 3. Средний этап соизучения языка и культуры

На старшем этапе (рис. 4) этих «точек пересечения» становится так много, что они позволяют организовать обучение языку и культуре как некий неразделимый процесс, при котором происходит изучение иноязычной культуры посредством иностранного языка (при этом не подразумевается полный отказ от использования родного языка), а изучение языка организуется с учетом уже имеющихся фоновых знаний как на изучаемом, так и на родном языке.

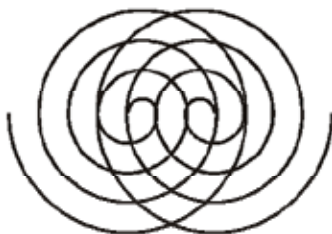


Рис. 4. Старший этап соизучения языка и культуры

Содержательное наполнение этой модели, распределение и поэтапное согласование содержания изучаемого материала в этих двух системах – тема отдельной статьи. Хотелось лишь отметить, что нами определены и экспериментально подтверждены наиболее эффективные принципы, методы, приемы и технологии соизучения неродного языка и культуры.

Итак, разработанная нами **поликультурная модель высшего языкового образования ставит своей целью формирование личности, способной осуществлять полноценную эффективную межкультурную коммуникацию в условиях международного общения.**

Основными задачами поликультурной модели высшего языкового образования являются:

- формирование системы знаний о языке и культуре;
- формирование представлений о поликультурности окружающего мира, осознание сходства и различия между представителями различных культур;
- формирование способности личности к культурному самоопределению, к осознанию и сохранению собственной культурной идентичности;
- формирование системы знаний о собственной российской культуре;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к собственной российской культуре;
- овладение основными фоновыми знаниями мира изучаемых языков (пространственно-временными континуумами стран изучаемых языков, воплощенными в национальных языках (восточных и западных) (содержательный аспект соизучения языка и культуры));
- функциональное овладение языками (восточным и европейским), с учетом их национально-культурных контекстов, с целью использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре и т. п.;
- формирование представлений о культурных стереотипах, предрассудках и обобщениях;
- формирование представлений о межкультурных конфликтах и путях их преодоления;
- формирование способности к эффективному межкультурному взаимодействию, диалогичности, овладение стратегиями и тактиками межкультурной коммуникации;

- формирование представлений о современном евразийстве.
 - воспитание толерантности личности по отношению к другим странам, народам и культурам;
 - патриотическое воспитание личности;
 - формирование способности к вторичной социализации и аккультурации.
- На рис. 5 схематично представлена поликультурная модель высшего языкового образования.

Основными отличительными чертами нашей модели являются:

– высшее языковое образование мы рассматриваем на уровне трех подсистем: обучения, воспитания, а также социализации и инкультурации (для иностранных языков – вторичной социализации и аккультурации), как целостный образовательный процесс, представляющий совокупность названных подсистем;

– целью образовательной модели мы полагаем формирование не просто личности, способной осуществлять межкультурную коммуникацию, а патриотически воспитанной личности, осуществляющей полноценное межкультурное общение на международном уровне;

– в методическом плане использован принципиально новая модель изучения языка и культуры, позволяющая организовать **одновременный** процесс обучения языку, культуре и межкультурной коммуникации, а не осуществлять процесс обучения культуре и межкультурной коммуникации что называется «вдогонку», вслед за обучением иностранному языку, обучая этому студентов средних и старших курсов, с уже сформированной системой иностранного языка;

– разработано поэтапно согласованное распределение содержания обучения языку и культуре (на материале обучения китайскому языку и китайской культуре);

– поликультурная модель высшего языкового образования впервые построена с учетом специфики обучения восточным языкам;

Специфика модели с учетом обучения восточным языкам заключается:

– модель ориентирована на подготовку студентов, **одновременно** изучающих восточный и европейский иностранные языки, т. е. нацелена на формирование полилингвальной (как минимум трилингвальной) и поликультурной личности, т. е. российской личности, аккумулирующей в себе принципиально различные восточную и западную (американскую) культуры;

– впервые предложено и обосновано использование концепции евразийства как одной из базовых идей образовательного процесса;

– процесс обучения языку и культуре представлен как процесс овладения культурной и языковой картинами мира изучаемых языков, для чего описан механизм влияния национально-специфических концептов китайской культуры на семантический универсум народа;

– для овладения основными национально-специфическими концептами

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ...

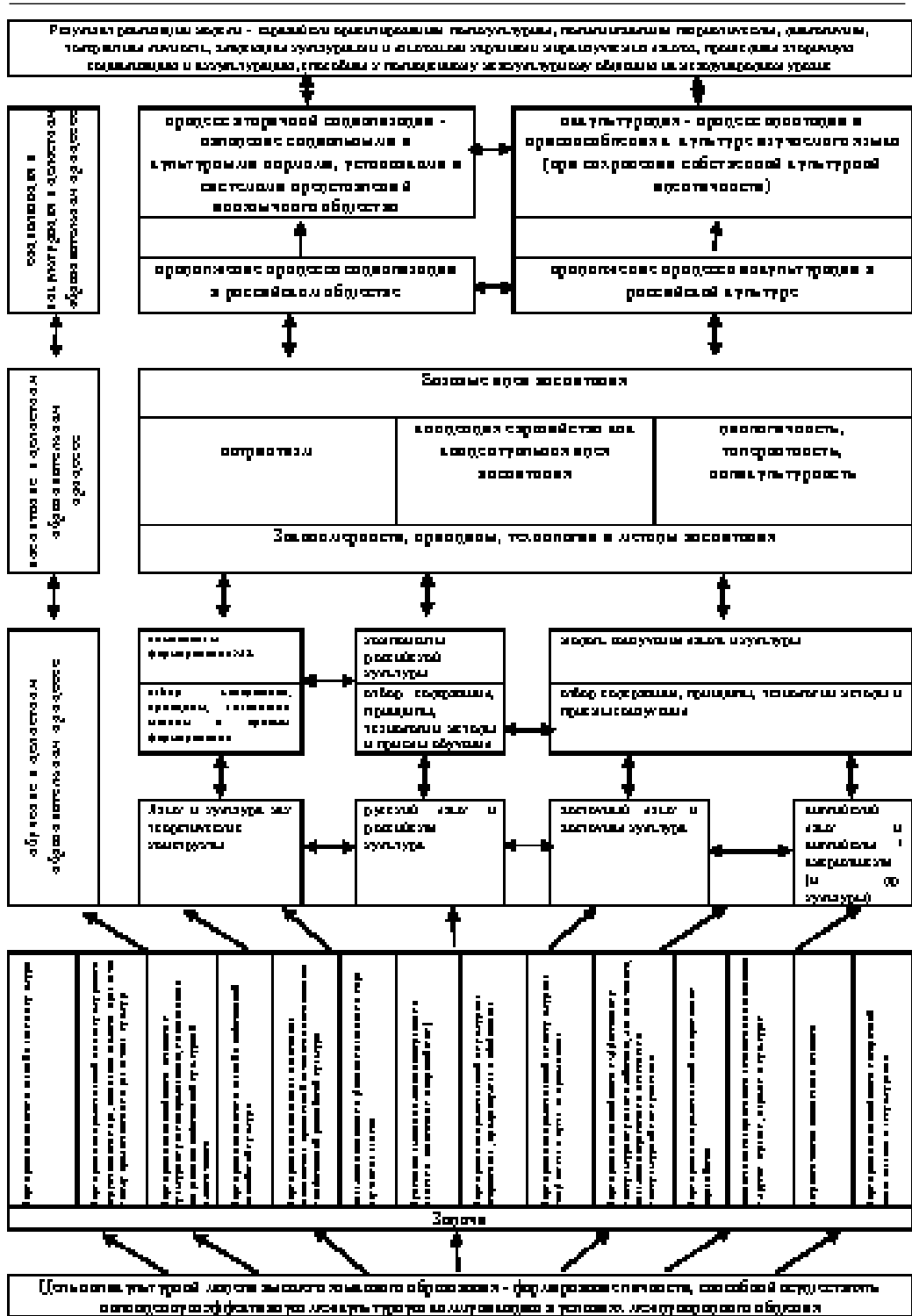


Рис. 5. Поликультурная модель высшего языкового образования

13. **Корнилов, О. А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
14. **Корочкина, М. Г.** Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (Английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / М. Г. Корочкина. – Таганрог: Изд-во ТГРУ, 2000. – 178 с.
15. **Котельников, А. А.** Институты Конфуция как инструмент распространения «гибкой власти» Китая на зарубежные страны / А. А. Котельников // Приграничное сотрудничество: Китай, Россия, Монголия. – Чита: Изд-во Администрации Читинской области, 2007. – С. 68–72
16. **Кочергин, И. В.** Очерки лингводидактики китайского языка / И. В. Кочергин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 192 с.
17. **Кузык, Б. Л.** Китай-Россия 2050: Стратегия соразвития / Б. Л. Кузык, М. Л. Титаренко. – М.: Изд-во Российской Академии наук, 2006. – С. 423–424
18. **Лингвистический** энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 604.
19. **Макаев, В. В.** Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 5.
20. **Плужник, И. Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / И. Л. Плужник. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2003. – 335 с.
21. **Садохин, А. П.** Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / А. П. Садохин. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2006. – 288 с.
22. **Сафонова, В. В.** Иностраный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) / В. В. Сафонова // Иностраный язык в школе. – 1997. – № 1. – С. 2–7
23. **Сафонова, В. В.** Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Изд-во Научно-исследовательского Центра «Еврошкола», 1998. – С. 27–35
24. **Сафонова, В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 305 с.
25. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М., 1993
26. **Суворова, М. А.** Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02./ М. А. Суворова. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2000. – 158 с.
27. **Супрунова, Л. Л.** Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–81
28. **Сысоев, П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / П. В. Сысоев. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – 546 с.
29. **Титаренко, М.** Евразийство: российско-японские и российско-китайские отношения / М. Титаренко // Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 1. – С. 6–22
30. **Уорф, Б. Л.** Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. – 1960. – Вып. 1. – С. 174.
31. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М.: Изд-во МГЛУ, 1989. – 210 с.
32. **Шафрикова, А. В.** Мультикультурный подход к обучению и воспитанию

китайской культуры описаны ее базовые характеристики, определены основные различия в культурах Китая и Запада, выявлены типы межкультурных взаимодействий, способствующие улучшению качества процесса межкультурного общения личности;

– апробированы новые технологии соизучения китайского языка и культуры (например, тандем-технология при искусственном создании естественной языковой среды, интерактивная технология при иммерсии в социокультурную среду и др.).

Первичная обработка результатов эксперимента по внедрению предложенной модели в образовательный процесс подтвердила наше предположение о том, что *данная модель позволяет сформировать евразийски ориентированную поликультурную, полилингвальную патриотическую, диалогичную, толерантную личность, владеющую культурными и языковыми картинами мира изучаемых языков, прошедшую вторичную социализацию и аккультурацию, способную к полноценному межкультурному общению на международном уровне.*

Библиографический список

1. **Бахтин, М.** Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М., 1986. – С. 354
2. **Бедарева, Т. Л.** Экономическое сотрудничество России и Китая как фактор укрепления позиции России в АТР / Т.Л. Бедарева // Китай, китайская цивилизация и мир. – М.: Изд-во ИДВ РАН, 2006. – С. 28–31
3. **Бромлей, Ю. В.** Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М., 1975. – С. 48
4. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
5. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.- М.: ИД «Академия», 2004. – 336 с.
6. **Гумбольдт, В.** Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
7. **Демина, Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
8. **Дмитриев, Г. Д.** Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
9. **Елизарова, Г. В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02./ Г. В. Елизарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 371 с.
10. **Ершов, В. А.** Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школ: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. / В. А. Ершов. – М., 2000. – С. 15
11. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – С. 29–68
12. **Коменский, Я. А.** Панпедия (Искусство обучения мудрости) / Я. А. Коменский. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 320 с.

школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. В. Шафрикова. – Казань, 1999. – 20 с.

Электронный ре-

сурс

33. **В Пекине** создана Штаб-квартира Институтов им. Конфуция [Электронный ресурс]. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://russian.people.com.cn/31517/5591907.html>

34. **Китай** создал в 52 странах и регионах 140 Институтов Конфуция [Электронный ресурс]. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://russian.people.com.cn/31515/5490226.html>

35. **Соковнина, Н. В.** Issues of polycultural interaction in education [Электронный ресурс] / Н. В. Соковнина. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: http://www.dstu.edu.ru/vestnik/_nglish/num13/15_so...

36. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. – Электрон. кн.- Режим доступа к кн.: <http://www.i-u.ru/biblio/archive/ter%5Fjasik/00.aspx>

aspx

Литература на иностранных языках

37. **Boas, F.** Introduction to the Handbook of American Indian Languages / F. Boas.- Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1911. – 70 p.

38. **Boas, F.** Language / F. Boas // Boas F. General anthropology. – New York: Heath, 1938. – P. 124–145

39. **Geerts, C.** The Interpretation of Culture / C. Geerts. – New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1973. – 470 p.

40. **Whorf, B. L.** Language, Thought and Reality: selected writing of Benjamin Lee Whorf / B. L. Whorf; ed. J. B. Carroll. – Cambridge, MA: MIT Press, 1956b. – P. 134–156, 246–270

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.851:004

В. И. Сафонов

СИСТЕМНЫЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В настоящее время имеется целый ряд научных и методических публикаций, посвященных проблеме использования информационных технологий в обучении математике. Однако в них редко можно обнаружить целостный взгляд на обозначенную проблему. Это отражает ситуацию, сложившуюся в большинстве средних общеобразовательных учреждений: информационные технологии если и используются в школе при обучении математике, то, как правило, фрагментарно. До сих пор отсутствует стратегия информатизации математического образования, в учебниках математики практически нет ссылок на решение задач с использованием компьютера, нет четких рекомендаций по использованию появившегося и постоянно пополняемого набора обучающих компьютерных программ по математике.

Конечно, имеется целый ряд проблем, стоящих на пути информатизации школьного образования вообще, и математического, в частности, рассмотренных, например, нами в [1]. Укажем их.

1. *Ограничения времени использования персонального компьютера на уроках в зависимости от возраста.* Данные нормы являются весьма обоснованными. Действительно, длительная работа за компьютером крайне вредна для человеческого организма, особенно детского.

2. *Недостаточная для проведения занятий по различным учебным дисциплинам материально-техническая база в школах.* Действительно, в классах вычислительной техники проводятся занятия, в основном, только по информатике.

3. *Конкуренция с традиционной технологией обучения.* Методики преподавания практически всех учебных дисциплин характеризует достаточно длительный период развития. Обучение информатике как учебной дисциплине ведется только с конца прошлого века, а понятие «компьютерная технология обучения» появилось еще позже, поэтому она находится в стадии становления.

4. *Отсутствие масштабной заинтересованности учителей в использовании на уроках компьютерной технологии обучения.* Большой процент

шение роли информационных технологий в обучении математике.

Можно говорить о большом количестве «точек соприкосновения» математики и информатики. Действительно, и анализ содержания этих дисциплин, и история их развития убедительно показывают высокий уровень межпредметности. Информатика способна оказать влияние на методику преподавания математики. Так, Г. И. Саранцев отмечает, что «в последнее время в связи с развитием информатики, изучающей проблемы получения, хранения, преобразования, передачи и использования информации, усиливается ее влияние на методику обучения математике. С одной стороны, это влияние обуславливает ряд проблем, связанных с формированием определенного стиля мышления, с обучением переводу с одного языка на другой, с использованием компьютера, с другой – методика получает новые эффективные средства и даже информационные технологии, использование которых призвано повысить эффективность обучения математике» [2, с. 16].

Нами проводится исследование подобного влияния компьютерной технологии обучения. *В качестве методологической базы исследования мы используем системный анализ, прекрасно себя зарекомендовавший в различных научных областях.*

В системном анализе выделяют следующие способы решения проблем:

1) *абсолюция* – способ действий, состоящий в том, что для решения проблемы не предпринимается никаких действий, а полагается, что она исчезнет сама;

2) *решолюция* – некие действия предпринимаются для частичного решения проблемы, чтобы таким путем свести ее к некоторому допустимому состоянию;

3) *солюция* – попытка решения проблемы оптимальным образом в данных условиях;

4) *дисолюция* – решение проблемы путем изменения условий или изменений в системе и ее окружении, чтобы тем самым не только решить проблему, но и добиться того, чтобы будущие проблемы система могла бы преодолеть сама.

Каждый из первых трех указанных способов может привести при некоторых условиях к решению проблемы, но эффект от этого будет либо кратковременным, либо малым, либо вообще отсутствовать. Последний же способ, хотя и сложнее в плане организации и реализации, но предпочтительнее. Поэтому, при рассмотрении некоторой проблемы необходим ее глубокий системный анализ и выбор на его основе оптимальной стратегии решения.

Взяв за основу указанные способы, представим возможные решения рассматриваемой проблемы информатизации математического образования.

1. При первом способе учитель математики не использует в своей деятельности информационные технологии. Мотивируется это тем, что существует традиционная, сложившаяся система обучения математике, подкрепленная научными исследованиями, стандартами, учебниками и т. п.

публикаций содержит сетования на нежелание учителей проводить учебные занятия с применением компьютерной техники. Данная ситуация имеет в своей основе указанные выше причины, а также личностный фактор.

5. *Запаздывающая реакция на изменения, происходящие в информатике.* Учителям и администрации школ сложно уследить за постоянным совершенствованием технических характеристик и программного обеспечения компьютерной техники.

6. *Низкая культура труда на персональном компьютере у учащихся.* В настоящее время всё в большем числе семей появляется персональный компьютер, что ведет к раннему овладению учениками навыками работы на нем. Компьютер становится таким же обыденным явлением, как телевидение или телефонная связь. Однако, основное направление использования компьютерной техники молодежью – досуговое. Это игры различных типов, использование синхронных и асинхронных средств общения Интернет и др. К учебному направлению зачастую можно отнести, к сожалению, только поиск готовых рефератов и других подобных документов.

7. *Целесообразность глобального использования компьютерной технологии обучения в учебном процессе.* Действительно, часто возникает вопрос, а для чего нужен компьютер, например, на уроке математики?

Указанные проблемы являются весьма серьезными, однако ситуация не безнадежна, так как существуют пути их решения, намеченные нами в [1]. *Важно исследовать основную проблему – стратегию обучения математике на основе информационных технологий.* Как показывает практика, компьютер и компьютерная технология обучения способны помочь в осуществлении индивидуализации и дифференциации обучения математике, повышении наглядности изучаемого материала, организации внеклассной работы по математике и др., что позволяет говорить о необходимости такой стратегии.

Каково же место информационных технологий могут занять в методике обучения математике? Г. И. Саранцев отмечает, что «предметом методики обучения математике является специальная методическая система (будем называть ее традиционно «Обучение математике»), составляемая целями и содержанием математического образования, методами, средствами, формами обучения, индивидуальностью ученика и результатами обучения. На функционирование методической системы обучения математике оказывает влияние ряд факторов, например цели образования, роль математики в науке, жизни, производстве, новые образовательные идеи и т. д.» [2, с. 11]. Известно, что происходящая в настоящее время информатизация общества приводит к информатизации образования, что, в частности, реализуется применением средств информационных и коммуникационных технологий в обучении. Однако, отметим, что «... информатизация образования рассматривается в настоящее время как новая область педагогического знания, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой решения ... проблем и задач ...» [3, с. 13]. Это показывает повы-

учителя и ученика меньше нуля (энтропия управления повышается). Эта разность, если говорить об эффективном управлении, не должна быть отрицательной. Поэтому учитель должен сам владеть методами работы с информацией при помощи современных компьютерных средств и технологий.

3. Попытка решения проблемы использования информационных технологий в обучении математике в условиях информатизации образования оптимальным образом выражается в применении на уроках компьютерных технических средств, мультимедиа–демонстраций, создании демонстрационных и обучающих слайдов, использовании компьютера при работе с проектами, поиске методических материалов в Интернет и т. д.

Все перечисленное позволяет говорить о формировании компьютерной грамотности как основы информационной культуры. Это очень важный момент, так как без ее наличия, как у учителя, так и у ученика, вообще сложно обсуждать решение обозначенной нами проблемы.

Однако зададимся вопросом: а для чего необходимо использование информационных технологий в обучении математике? Здесь мы натолкнемся на массу других вопросов. Для того, чтобы учитель смог продемонстрировать виды треугольников с использованием мультимедиапроектора? Или чтобы ученики смогли создать компьютерную демонстрацию в виде популярных сейчас презентаций, взяв при этом готовые материалы с компакт-дисков или из Интернет? Так ли все это важно в обучении математике и что такой подход к использованию компьютера может дать школьной практике?

При таком подходе системный анализ очень четко ставит «диагноз»: происходит подмена целей средствами [4, с. 21]. Любая цель обладает двойственностью, являясь одновременно и целью и средством для достижения вышестоящей цели. Чтобы цель была достигнута, нужно использовать некоторые средства. Но эта цель может являться средством достижения вышестоящей цели, и наоборот, средство достижения цели необходимо получить, то есть это средство на начальном этапе становится целью. В связи с этим субъекту целеполагания бывает сложно разобраться в этой цепочке и выявить конечную цель.

Как уже было отмечено, необходимо формирование информационной культуры учителя и ученика – это является начальной целью. Однако одной из целей информатизации математического образования должно быть использование информационных технологий при обучении, а компьютерная грамотность (или информационная культура), позволяющая реализовать указанное выше, становится лишь средством достижения цели.

Следовательно, данный подход не позволяет говорить о действительно целостном решении проблемы использования информационных технологий в обучении математике, так как это, образно говоря, «остановка на середине пути».

4. Диссолюция требует модернизации методики преподавания математики, что ведет к изменению целей, методов, форм, средств, содержания обуче-

Опираясь на теорию систем и системный анализ, отметим, что деятельность системы может происходить в двух режимах: функционирование – деятельность системы без смены цели, и развитие (эволюция) – деятельность системы со сменой цели. При функционировании системы явно не происходит качественного изменения инфраструктуры системы; при развитии системы ее инфраструктура качественно изменяется. Развитие – борьба организации и дезорганизации в системе. Оно связано с накоплением и усложнением информации, её организации.

Среди основных признаков систем можно выделить наличие подсистем и связей между ними, а также подчиненность всей организации системы некоторой цели. Таким образом, с точки зрения теории систем, цели подсистем должны быть подчинены целям всей системы. Система образования в целом является не функционирующей, а развивающейся, о чем свидетельствует, например, проводимая модернизация и информатизация образования. В рассматриваемом нами случае (неприятие новых образовательных технологий) мы в какой-то степени получаем режим функционирования системы обучения математике. Следовательно, можно говорить о некотором несоответствии целей системы обучения математике целям всей системы общего образования.

2. Частичное решение проблемы информатизации математического образования выражается в том, что учитель поручает ученикам выполнение некоторых заданий (сообщения, доклады и т. п.) с использованием компьютерной техники.

Действительно, в настоящее время можно констатировать самостоятельное повышение учениками своей информационной культуры. Связано это с тем, что в большом количестве семей появляется компьютерная техника. Еще до изучения школьной дисциплины «Информатика» ученики осваивают азы компьютерной грамотности и способны выполнять подобные указанным задания, поручаемые учителем. Однако здесь не всегда можно говорить о высоком уровне компьютерной грамотности самого учителя.

В этом случае явно прослеживается нарушение принципа Эшби, или «закона необходимого разнообразия» [4, с. 111]. Рассмотрим кратко суть этого принципа. Когда исследователь N , сталкивается с проблемой D , решение которой для него неочевидно, имеет место некоторое разнообразие возможных решений, оцениваемое энтропией \mathcal{E}_D . Этому разнообразию противостоит разнообразие \mathcal{E}_N известных исследователю методов и приемов решения проблемы и способность генерировать новые. Задача исследователя состоит в том, чтобы свести разность разнообразий $\Delta\mathcal{E} = \mathcal{E}_D - \mathcal{E}_N$ к минимуму. Эшби доказал теорему, из которой следует важный вывод: $\Delta\mathcal{E}$ может быть уменьшена лишь за счет соответствующего роста \mathcal{E}_N . Для успешного решения задачи управления управляющая система должна иметь большее (или, по крайней мере, равное) разнообразие, чем объект управления, что можно выразить следующим неравенством: $\mathcal{E}_N \geq \mathcal{E}_D$.

В рассматриваемом нами случае разность между уровнями управления

общества способна повлиять на изменение указанных целей?

В федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002–2010 годы)» отмечается необходимость проведения комплекса мероприятий, которые позволят, например, эффективно использовать интеллектуальный и кадровый потенциал России в сфере информационных и коммуникационных технологий, а также преодолеть отставание России от развитых стран в уровне использования и развития информационных и коммуникационных технологий. Одной из поставленных в программе задач является повышение уровня подготовки и переподготовки кадров за счет совершенствования образования на базе информационных и коммуникационных технологий.

Отметим также, что одной из тенденций развития современного общества является математизация предметных областей. Многие дисциплины используют методы математической статистики, моделирования, прогнозирования, оптимального планирования, что повышает требования к математической подготовке специалистов различных областей. Использование современных информационных технологий при реализации возможностей аппарата математики позволяет автоматизировать процессы обработки информации, что существенно повышает скорость обработки информации и ее объемы.

Как мы видим, современная действительность выдвигает новые требования к обучению, что каким-либо образом должно отобразиться на целях среднего (полного) общего образования и, в частности, на целях математического образования.

Кратко рассмотрим особенности эволюции некоторых методов обучения (по характеру познавательной деятельности) при использовании информационных технологий.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Объяснение материала с использованием компьютера, в силу его больших мультимедийных и интерактивных возможностей, будет обладать высокой степенью наглядности.

2. *Репродуктивный метод.* Его применение с использованием компьютера не вносит существенных изменений по сравнению с традиционной схемой. Однако он позволяет улучшить организацию обучения за счет, например, гипертекстовой организации учебного материала.

3. *Проблемный метод.* Компьютер можно использовать для организации учебного процесса на этапе постановки и поиска способов разрешения некоторой проблемы с целью активизации познавательной деятельности учащихся. Им предполагается решение задач на основе получаемых знаний, а также извлечение и анализ дополнительных знаний, необходимых для решения поставленной проблемы. Важное место отводится приобретению навыков по сбору и обработке информации.

4. *Исследовательский метод.* Компьютер и информационные технологии могут обеспечить самостоятельную творческую деятельность учащихся при проведении исследований. Этот метод предполагает изучение объектов и ситуаций при воздействии на них. В этом плане незаменимым средством

ния математике. Если действительно есть необходимость в использовании информационных технологий при обучении математике, то, наряду с целым комплексом мероприятий, одним из основных должно стать исследование роли и места этих технологий в методической системе обучения математике.

Для оценки эффективности использования информационных технологий в обучении математике необходимо выяснить, могут ли быть и как связаны информационные технологии и компоненты методики преподавания математики: цели, методы, формы, средства и содержание. В [3, с. 12] информатизация образования определяется как «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания». Также, в частности, отмечается, что информатизация образования «инициирует ... совершенствование методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять учебную экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной информационной».

Не рассматривая подробно структуру целей математического образования (с чем можно познакомиться, например, в [2]), обратимся к программе среднего (полного) общего образования по математике, где поставлены следующие цели обучения математике:

– формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики;

– развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для обучения в высшей школе по соответствующей специальности, в будущей профессиональной деятельности;

– овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми в повседневной жизни, для изучения школьных естественнонаучных дисциплин на базовом уровне, для получения образования в областях, не требующих углубленной математической подготовки;

– воспитание средствами математики культуры личности: отношения к математике как части общечеловеческой культуры: знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей, понимания значимости математики для общественного прогресса.

Анализ поставленных целей позволяет увидеть пути повышения качества математического образования за счет использования информационных технологий. Это, например, применение компьютерного моделирования, алгоритмического программирования, показ роли вычислительной техники в развитии вычислительных методов и др. Каким образом информатизация

является моделирование.

Для такой модернизации указанных методов необходимы новые средства – средства информатизации образования. К ним относятся, например, программное и аппаратное обеспечения персонального компьютера, средства обмена информацией и др. Особо стоит остановиться на программных средствах. Еще недавно обучение математике на компьютере ограничивалось программированием вычислительных алгоритмов. Обучающие программы создавались, в основном, отдельными энтузиастами, отсутствовали среды, которые были способны интегрировать различные виды информации (текст, видео, звук). Сейчас ситуация изменилась кардинально. Созданы программные пакеты для проведения математических расчетов, при работе с которыми умение программировать не является обязательным. Это такие пакеты, как Maple, MatLAB, Derive, Mathcad. Для обучения математике в средней школе в настоящее время создан ряд специализированных пакетов («Живая геометрия», «Живая математика», «Планиметрия 7–9», «Стереометрия 10–11» и др.). Кроме них существует достаточно большой выбор обучающих и справочных программ: электронные учебники по математике, энциклопедии и справочники.

Обобщая сказанное, отметим, что имеются предпосылки изменения существующей системы обучения математике. Внесение корректив в цели математического образования, модернизация методов обучения и появление новых средств обучения математике должно привести к изменению содержания математического образования и появлению новых форм обучения математике. Эти процессы являются важной составляющей развития системы обучения математике и их выявление представляется важной задачей.

Библиографический список

1. **Сафонов, В. И.** Проблемы внедрения компьютерной технологии обучения в учебный процесс (на примере изучения математических дисциплин) / В. И. Сафонов // Интеграция образования. – 2007. – № 2. – С. 52–57.
2. **Саранцев, Г. И.** Методика обучения математике в средней школе / Г. И. Саранцев. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.
3. **Роберт, И. В.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. – М.: ИИО РАО, 2006. – 259 с.
4. **Качала, В. В.** Основы теории систем и системного анализа. Учебное пособие для вузов / В. В. Качала. – М.: Горячая линия – Телеком, 2007. – 216 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 32.06

Н. Е. Щуркова, Е. Ф. Баранова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ИЛИ ОБРАЗ СУБЪЕКТА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Успешность воспитательного процесса определяется, в первую очередь, качественными характеристиками субъекта воспитательного процесса: родителей в семейном воспитании, тренера в спортивной школе, учителя в учебном процессе, воспитателя в детском саду, классного руководителя в организации групповой деятельности школьников, директора в руководстве школьным коллективом. Субъект воспитания не может быть изъят из аналитического внимания при рассмотрении и оценивании реального воспитания детей, ибо через личность транслируется культура современного общества детям и во взаимодействии «педагог – дети» протекает восхождение ребенка к высотам культурных достижений. Особого внимания заслуживают характеристики педагога–профессионала, представляющего общество и олицетворяющего культуру мира.

Хронологический экскурс в последние десятилетия педагогической литературы наглядно разворачивает перед нами следующую картину: от года к году личность педагога–профессионала отодвигается в тень, она почти исчезла из числа объектов научно–теоретического изучения, оставив лишь слабое отражение роли личностных качеств в виде декларации некоего «личностного элемента» в профессиональной модели специалиста–функционера. И в общественном мнении образ педагога опускается всё ниже по оценке его личностных качеств и статуса в сфере человеческих достоинств разных представителей профессиональной деятельности.

«Проблема учителя – первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать. Учитель – это первое. Новая школа – это, прежде всего, новый педагог!»
(М. М. Рубинштейн [13, с. 84])

В настоящее же время широкие педагогические усилия по определению профессиональных качеств субъекта воспитательного процесса (это стало называться «компетентность» – понятие, вокруг которого ведутся в печати пляски натуженного ума демагогов, плохо знающих практику воспитания), кажется, вовсе исключают этот вопрос. Как будто предполагается, что субъект воспитания с «аттестатом зрелости» безупречен в своей личностной

ности воспитания. Чеканная фраза К. Маркса «Воспитатель сам должен быть воспитан» отразила общечеловеческое признание значимости личности, формирующей другую личность. И только стремительный натиск цивилизации с её технократизмом и утилитаризмом оттеснил данное понимание, позволяя увлечь человека мифом о замене живого человека машиной, а человеческие отношения – функциями.

Помимо этого, социальные перемены, катаклизмы, революции и контрреволюции непосильным грузом ложатся на педагогическое сознание, оно не успевает осмысливать происходящее и давать аксиологические оценки случающемуся – поэтому воспитанники предоставлены воле социальной стихии и информационному прессу рыночных воротил. «Наша нынешняя ситуация – это кризис понимания» (А. И. Фурсов, [14, с. 45]).

Кризис понимания коснулся и нашего представления о том, каким должен быть человек, взявшийся за дело воспитания детей: каковы его личностные человеческие качества, какова система ценностных отношений и реальных проявлений в общественной жизни и в какой мере личностные характеристики отвечают профессиональным требованиям, т. е., какова степень воспитанности человека, допускающая педагогическую профессиональную деятельность, а значит – какова степень невоспитанности человека, запрещающая ему работать с детьми, препятствующая неизбежному разлагающему влиянию на детей.

Решение этой проблемы чрезвычайно сложно в культуре, провозглашающей ценность индивидуальности человека, и только многогранность и разноаспектность рассмотрения могли бы предотвратить невольный субъективизм и административный автократизм в решении этой тончайшей проблемы.

Изберем одну из граней проблемы – типологию современного школьного педагога.

Создать типологию школьного педагога – значит выявить некий обобщенный образ того, кто выстраивает и определяет процесс воспитания, то есть, субъекта школьного воспитания, и осмыслить влияние этого фактора на реальное положение дела воспитания в его основе.

«Всякая наука, имеющая дело с разнообразными и сложными объектами исследования, начинает, прежде всего, с классификации этих объектов. Только после того, как сходные явления будут соединены в общие группы, можно приступить к более детальному исследованию» (А. Ф. Лазурский [7, с. 83]).

Блистательно эту работу выполняло искусство, в заботе о детстве создававшее яркие и точные по сути типы педагогической фигуры. Из них на первый план выдвигалось всегда (криком кричит эмоциональная память детства!) важнейшее – отношение учителя к объекту воспитания – ребенку.

Замечательный сатирик Бранислав Нушич в «Автобиографии» дает галерею таких зарисовок.

зрелости, поэтому теоретические, методические и технологические инновационные разработки по его профессиональному образованию исключают влияние личностных характеристик на того, кто эти разработки воплощает в практике воспитания детей.

Порой педагога не отличишь от представителя низкой субкультуры: он в немых джинсах, мятом свитере, плохо причесан, груб и бесцеремонен, с развязными манерами, с дурной речью, постоянно агрессивен... – мало похож на представителя интеллигенции...

Осуждая технократизм как фактор извращения духовного становления личности, педагогическая литература сама страдает технократическими увлечениями, выкидывая живого ребенка и живого педагога из системы как педагогических проблем, так и педагогических решений. Не станем иллюстрировать сказанное – достаточно просмотреть журнал «Школьные технологии», чтобы убедиться в превращении всех субъектов воспитательного процесса в некие механизмы, состоящие из элементов, схем, конструкторов, блоков.

А вопрос личностных характеристик педагога, тем не менее, становится из года в год всё более острым. Перестройка общества и развал социальных базовых оснований имеют своим последствием грубую культуру социальной среды, в которой вырастает существо низкопробной духовности. Оснащенное знаниями, умениями и организационными методиками, это существо приходит в школу, наивно воспроизводя ту низкую субкультуру, в которой само возросло и которую только и способно транслировать детям. Приносит в школу *modus vivendi* – таким, каким он сложился в его персональном варианте жизни.

Авторитет педагога стремительно падает, но педагог продолжает гневаться на дурно воспитанных, не уважающих его детей и пренебрежительное отношение к нему родителей, виня в этом кинематограф, который предлагает обществу жалкий портрет сегодняшнего учителя. Ученики действительно проявляют жесточайшую агрессию по отношению к учителям. Один педагог заявил: «Основная проблема школы – нас не любят ученики!».

Но, при всем при этом, в отдельных случаях в отдельных школах отдельных регионов ученики выражают высокую признательность и любовь школьному педагогу: «Если бы не вы... Мы бы не стали людьми...».

В некоторых педвузах, осознавая устрашающе низкий уровень социально–духовного развития будущего педагога, пытаются инициировать эпизодические всплески «воспитательной активности» в адрес студента: его «довоспитывают» или «перевоспитывают» после школьного обучения. Однако эти всплески – мимолетны, случайны, бессистемны, а главное – бессодержательны, ибо лишены осознанной воспитательной цели, а следовательно, – и программы.

История воспитательной практики и педагогической мысли неизменно утверждала воспитанность педагога в качестве решающего условия успеш-

дается успокоительная реакция: так было когда-то в далекие времена. Предлагаем иллюстрацию из реальной сегодняшней жизни школы, смешную и горькую, одновременно, воплощающую предельную спрессованность этих отношений в нечто единое – как характеристику педагога.

...Перед уроком рисования 22 февраля во втором классе царит праздничное настроение: ведь завтра – День защитника Отечества, и сейчас девочки поздравляли мальчиков – будущих защитников страны...

Появляется учитель: «Сегодня мы будем рисовать индюка...».

Дети замерли от удивления. Мальчик робко говорит: «Нас девочки поздравляли... Можно нам рисовать что-то про армию?».

Учитель: «Будете мне тут диктовать, что делать... Работаем! Рисуем индюка!»...

К концу занятий учитель проходит по рядам, проверяя выполненное. И вдруг громко восклицает: «Что – это?!». Встает юный смельчак и провозносит: «Я нарисовал вашего индюка...».

На рисунке будущего защитника отечества – танк, на люке танка индюк в бронезилете...

Учительница сказала: «Ужас!» - и поставила художнику с гражданской ориентацией «2» в журнал.

Приложим сюда художественный материал «Очерков бурсы» Н. Г. Помяловского и дополним картинками современной литературы – пусть это будет всемирно известная книга «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Б. Кауфман... И увидим неумирающие типы учителя и столь же нетленные типы педагогических администраторов.

... После классного часа направлять ко мне всех учеников, покинувших школу без разрешения... Прошу составить и вручить мне кривую успеваемости по итогам семестра по каждому из ваших классов. Если кривая окажется ниже допустимого уровня, будет поставлен вопрос о компетентности учителя – это из книги Б. Кауфман [6, с. 48, с. 230]. Однако кажется, что это отражение нашей сегодняшней чиновничьей угнетающей реальности. И тогда рождается предположение: не вечны ли эти типы, воспроизводимые художественным сознанием?!

Научно-педагогическая литература содержит немало попыток очертить типы педагогов. Преодолевая сложность вопроса, авторы часто избирают метафорический способ обозначения выявленных ими типов. Известно, что наука часто прибегает к метафорам, до того как найдет точное понятие открытого явления. Например, классификация остроумного Владимира Михайловича Лизинского [8]:

1. «Временно исполняющие обязанности»: *не поддерживают отношений с коллегами, не интересуются тем, чем живет школа. Достаточно добросовестно выполняют свои обязанности, своевременно сдают нужную документацию, не вступают в доверительные отношения с учениками и родителями, выполняют необходимую внеклассную работу «без трепета и*

Вот учитель начальной школы:

– «*Наши успехи в учении и поведении находились в прямой зависимости от того, какое положение занимали наши отцы. Так, например, самым лучшим учеником считался сын колбасника, следом за ним шел сын мясника, затем сын бакалейщика и, наконец, сын зеленика. На самых последних партах сидели сыновья могильщика, музыканта, извозчика и вообще дети, родители которых занимались непроизводительным трудом...*».

А вот – укротитель детей с бичом в руке: ...

– «*Так что же является первой заповедью христианства, нерадивец? – гневно повторяет батюшка, и пальцы его сжимаются в кулаки.*

Грешник по-прежнему молчит.

– *Милосердие! – орет поп и так немилосердно бьет ученика по голове, что у того искры из глаз сыплются...»* [10, с. 87, с. 95].

Эти старые (больше ста лет прошло!) картинки нисколько не потеряли своей актуальности и до сих пор проецируются на многие моменты жизни сегодняшней школы. А самое главное, из них отчетливо вырисовываются критерии, по которым автор может оценить рассматриваемые типажи, а мы вслед за ним – переложить эти оценки в ситуацию сегодняшнего дня.

Вот ситуация, представленная художественным пером писателя Н. Г. Гарина-Михайловского:

...Вошел учитель географии, желтый, расстроенный. Он как-то устало, небрежно сел и раздраженно начал переключку... Когда дошло до фамилии Карташева, Тема по примеру других встал, сказал:

– Есть.

Учитель остановился, подумал и спросил:

– Где вы там?.. Да подите сюда! Прячется где-то...ищи его.

Тема выбрался... и стал перед учителем.

Учитель смерил глазами Тему и сказал:

– Вы что же? Ничего не знаете из пройденного?

– Я был болен, – ответил Тема.

– Что же мне-то прикажете делать? С вами отдельно начинать сначала, а остальные пусть ждут?... Если через неделю вы не будете знать всего пройденного, я вам начну ставить единицы до тех пор, пока вы не нагоните. Понятно?

– Понятно, – ответил Тема. [5, с. 81].

Отношение учителя к ребенку и отношение учителя к своей профессиональной работе всегда находятся в неразрывном единстве, потому что объект этих двух отношений один – ребенок. Такова специфика педагогической профессии. Художественное чутье писателя давно уловило этот феномен и раскрывает перед нами всю удивительную палитру такой синкретичности: от отношения к ребенку зависит отношение к профессии, и от отношения к профессии находится в прямой зависимости отношение к ребенку.

Напрасно при чтении грустных картин художественного материала рож-

Организаторский тип – *наиболее универсальный и очень ценный для любой педагогической работы, особенно внеурочной. Педагог-организатор обеспечивает наилучшим образом мост между самостоятельностью действий учеников и целесообразным их направлением: он организует педагогически продуманную систему воспитывающей деятельности.*

Эти типы, как утверждает автор, распределяются в педагогических коллективах весьма неравномерно. В целом же, среди педагогов общеобразовательной школы господствует волевой тип (примерно 60–65% всех учителей), преимущественно представленный женщинами.

Некорректность данной классификации очевидна. Каждый из предлагаемых типов мог бы иметь все характеристики другого типа: «волевой» отличаться чертами «организаторского», «интеллектуальный» – быть насыщенным качествами «волевого» и т. д.

Отсутствие единого основания позволяет обозначать бесконечное количество разных типов. Тому примером служит работа И. В. Вачкова [4], который выдвигает восемь основных типов учителей: «наполеон», «самодур», «нарцисс», «наблюдатель», «штамповщик», «кот леопольд», «доктор фаустус», «самоактуализатор». Отметив явно одиозный характер обозначенных типов, заметим, что здесь выстроена своего рода «ярлычная» типология. Метафористические ярлыки – все негативные – созданы субъективно и претенциозно на основании бытийного восприятия педагогической деятельности школьных учителей, суть работы которых слабо анализируется автором.

Наиболее четкая и основательная типология, произведенная В. Н. Сорокой-Росинским тоже ориентирована на непосредственную деятельность педагога и её внешностные характеристики: «каким образом» выстраивается работа с детьми.

Он выделил следующие типы педагогов: учителя-теоретики (*главное – теория, а не реальный мир вещей, манера смотреть на класс – на учеников не смотрит, угловат*); педагоги-реалисты (*хорошо разбираются в мире вещей, людей, тонко чувствуют настроение, умеют сопереживать, дружелюбны, веселы, работают легко и свободно*); педагоги-утилитаристы (*хорошо ориентируются в мире вещей и людях, главное – тренировка, в упражнениях*); и педагоги-артисты, интуитивисты (*способность действовать по вдохновению, по наитию, эмпатийно-творческие*).

«Эти четыре породы, – говорит Сорока-Росинский, – редко встречаются в своем чистом виде, а обыкновенно в различных комбинациях, что, впрочем, не лишает таких педагогов-гибридов своей индивидуальности, своеобразной породистости. Но и подобные гибриды вовсе не большинство учителей. Беспородные – вот кто преобладает пока что в рядах учительства» [11, с. 83].

Школьная жизнь, и сегодняшняя в том числе, предоставляет нам неисчислимое множество характерных и типичных проявлений личностного своеобразия педагогов. Им можно давать оценку с самых разных точек зрения,

наслажденья», не желают работать классными руководителями, довольно безразличны к похвале и порицанию.

2. «Всадники с шашкой наголо»: *Всегда в конфликте, в поисках врага, проблем и недостатков, агрессивны, точно знают истину, созывают людей на баррикады, оконфузившись, быстро стряхивают с себя следы былых неудач и тут же вступают в новую драку, не имеют склонности к анализу, превращают школу в арену политических битв, порой навсегда забывая о том, что неплохо было бы заниматься своим прямым делом – учить детей.*

3. «Группа поддержки»: *меняют взгляды и принципы под воздействием ярких личностей, готовы идти за кем хотите, не помнят зла, не помнят поражений, поддерживают наиболее оголтелых правых или левых лидеров, вкладывают свои идеи в мифические конторы и, конечно же, теряют их.*

4. «Любители шуршать»: *строгие ревнители норм и правил, проявляя вечное недовольство, готовы невзначай упомянуть кое-что о каждом человеке, сообщая чужие тайны, плетут интриги и заговоры.*

5. «Очарованные романтики»: *любят школу, волнительно переживают всякий успех школы и учащихся, готовы жить в школе, придумщики, втягивают в работу в школе своих родственников, их интересы простираются далеко за пределы преподаваемого предмета.*

6. «Первооткрыватели»: *любят свой предмет и несут его детям трепетно и преданно, следят за всеми новинками, придумывают тысячи способов увлечь детей, сообщают предметную информацию с такой гордостью, как будто сами изобрели и придумали все то, о чем они рассказывают.*

Здесь классификация производится по внешним доминирующим признакам поведения педагога, поэтому она интересна сама по себе, но не имеет профессиональной продуктивности.

На базе психологического доминирования выстраивает типологию Ирина Геннадиевна Белякова [2]. Ею же производится попытка найти отличительные характеристики педагога разных возрастных групп детей, с которыми он работает: в младших классах автор обнаруживает преобладание эмоционального и организаторского типа, в средних – волевого, а в старших интеллектуального.

Интеллектуальный тип *характеризуется склонностью к научной работе, прежде всего, в области своего предмета, к чтению литературы, ведению записей, наблюдений, к анализу своей деятельности, к созданию новых форм внеурочной работы и т. д.*

Волевой тип педагога *характеризуется четкостью и организованностью в работе, императивным тоном в отношениях, повышенной властностью, постоянной требовательностью к себе и к ученикам.*

Эмоциональный тип педагога *отличается повышенной способностью чувствовать переживания ученика, его духовный мир, настроения, сложные моменты внутренних коллизий и сопереживать в этом ученику. Его доминирующая профессиональная черта – тонкость восприятия эмоциональной жизни воспитанников.*

группу, расположенную за пределами общего основания типологии – она и составит «случайную» группу. Для понимания феномена волка рассмотрение случайно оказавшейся рядом рыси ничего не даст, лишь внесет алогичность.

Второе условие создания типологии – единое основание для рассмотрения некоего множества со всеми его разнообразиями.

Единое основание служит базой для структурирования пестрой картины многообразия предметов. Допустим, мы избираем таким основанием цвет глаз педагогов, и типология выстраивается достаточно строгой: голубоглазые, кареглазые, зеленоглазые, сероглазые группы педагогов предстанут перед нами. А если таким основанием выдвинуть, скажем, рост педагога, то и здесь мы получаем достаточно четкую классификацию: «очень высокого роста», «высокого роста», «среднего роста», «низкого роста», «очень низкого роста».

Бесспорно, следует избирать существенное основание, отражающее важнейшую сторону профессиональной работы педагога. Таким основанием служить могло бы профессиональное предназначение деятельности педагога: какова социальная роль педагога в становлении и развитии школьника, и какова картинка общего проецируемого в сознании результата этой деятельности. Нельзя не удивляться художественному чутью выдающихся писателей, рисующих портрет педагога: они избирают базой именно отношение педагога к ребенку как объекту производимой ими профессиональной деятельности, когда **в деятельность встроено отношение к ребенку** и именно оно диктует все характеристики производимой деятельности.

Характеристики типа педагога не есть «черт, выскочивший из шкатулки», а есть не что иное, как протяженность в практической реальности внутреннего этико-психологического отношения к ребенку как объекту своей профессиональной работы: чем он представляется для педагога? какова мера социальной значимости и личностного смысла этого объекта для педагога? И какова мера ценностности этого объекта вообще на земле?

При такой отправной точке зрения, в подходе к классификации вырисовываются некоторые единые параметры выделения и оценивания типовых характеристик педагога.

Перечислим предварительную суммарную совокупность их:

- *Что избирается основным объектом педагогического внимания?*
- *Что определяется содержанием воспитательного процесса?*
- *Какова педагогическая стратегия, отраженная в цели воспитания?*
- *Какова профессиональная тактика при достижении цели воспитания?*
- *Каково ключевое отношение к воспитаннику, а значит, – какова позиция?*
- *Каковы ведущие способы воздействия педагога в совместной деятельности?*
- *Наличествует ли в рамках профессиональной деятельности элемент творчества и каков его вектор?*

Методика педагогического наблюдения за реальной работой школьного

Внешностная характеристики деятельности педагога как основание типологии приводит к тупику все попытки. Оставим такое множество за рамками рассмотрения.

«Идеальной классификацией должна считаться такая, которая в каждом из своих типов давала бы не столько субъективные особенности данного человека, но также его мировоззрение и социальную физиономию... Классификация личностей должна быть не только психологической, но и психолого-социальной в широком смысле этого слова» [7, с. 84].

С этой позиции, большего внимания заслуживает типология, произведенная Николаем Михайловичем Борытко [3], который разделяет педагогов на типы по двум критериям: на какие ценности ориентируется педагог и какие программы выбирает. Он вносит в основание наличную цель педагогической деятельности.

Автором выделяются три педагогических типа:

- когнитивистский (*когда в качестве ведущего педагогического результата видится овладение воспитанниками знанием*),
- бихевиористский (*когда таким результатом видится опыт поведения и деятельности, умения и навыки*)
- и экзистенциальный (*когда проецируется в качестве результата эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция*).

Выход автора на воспитательные цели при создании типологии в корне изменяет тупиковое положение. Такая классификация дает ключ к пониманию зарождения типа педагога, в то время как другие типологии не открывают истоков типологических характеристик. Потому эти другие не продуктивны: фиксируя характеристики, констатируют сложившееся положение и представляют в их дурной бесконечности эмпирические картинки разности и непохожести.

Чтобы выйти на отыскание объективно существующих типологических характеристик педагогов, работающих сегодня в школе, следует для начала обеспечить два существенных условия такого обнаружения.

Первое условие. Рассмотрение вопроса о типах может производиться лишь в четких границах изучаемого явления – в нашем случае это границы педагогического профессионализма.

Позиция для такой типологии может быть исключительно профессиональная, когда принимается во внимание наличие у всех изучаемых педагогов определенного уровня профессионализма. Поэтому заведомо исключаются «случайные» люди, оказавшиеся в школе по воле обстоятельств, хотя, разумеется, нельзя не признать, что присутствие любого лица в школьном коллективе влияет на психологический климат и характер личностного развития детей.

Если взять, например, группу животных (скажем, волков) для классификации их разновидностей, но допустить, что среди них по стечению обстоятельств оказался представитель кошачьих (например, рысь), то типология видов данного множества обязательно будет включать в себя

педагога с детьми, за широко проводимыми по всей стране конкурсами «Лучший учитель года», а также методика анкетирования, проективные методики и профессионально-ролевые методики предоставили нам широкий материал для анализа и общего заключения.

Приведем в качестве иллюстрации одну из методик веера ранее названных способов, используемых нами в исследовании.

Анкета «К вопросу типологии школьного педагога»

Вопросы и варианты ответов	Достоинство ответа
1. Как Вы как специалист относитесь к детям?	
а. Равнодушно, равнодушно делителю, адекватно, адекватно.	Нормально, а...
б. Равнодушно делителю делителю, равнодушно делителю.	Нормально, а...
в. Не могу ни предположить, равнодушно делителю, равнодушно делителю.	Нормально, а...
2. Ваша педагогическая деятельность требует от Вас	
а. постоянной ответственности?	Нормально, а...
б. ответственности своей ответственности?	Нормально, а...
в. творческой деятельности?	Нормально, а...
3. Что такое для Вас стрессовый момент?	
а. Существование детей в детском саду.	Всё нормально - это...
б. Существование детей в детском саду «Я» ребенка.	Всё нормально - это...
в. То же, что и существование в детском саду.	Всё нормально - это...
4. Если Вы хорошо работаете, то - почему?	
а. Вам дает удовольствие и удовольствие.	Нормально, а...
б. Вам приятно работать.	Нормально, а...
в. У вас есть удовольствие в целом нормально.	Нормально, а...
5. Считаете ли Вы, что ваша профессиональная работа	
а. способствует развитию общества?	Да, нормально это...
б. способствует развитию общества?	Да, нормально это...
в. способствует развитию общества?	Да, нормально это...
6. Интересно Вам отвечать на эти вопросы?	
а. Нет, совсем не.	Да, нормально это..., нормально
б. Нет, не интересно.	Да, нормально это..., нормально
в. Интересно, потому что это интересно.	Да, нормально это..., нормально

Как можно заметить, вопросы выводят респондентов на осознание базовых отношений в их профессиональной работе, а ответы на них и короткие иллюстрации к ответам невольно выявляют ключевые позиции педагога.

Анализ дает основание выделить четыре профессиональных типа педагогов в современной школе. Подчеркнем, что основанием произведенного анализа было избрано социально-профессиональное предназначение школьного педагога – как оно мыслится в голове и эмоционально проживается работающим педагогом.

Первый тип – самый распространенный. Мы назвали его условно «**прагматический**» (утилитарно ориентированный). К данному типу относятся **56%** (здесь и далее – количественная оценка по результатам нашего исследования) школьных педагогов.

Вот каковы характеристики этого типа.

Прежде всего, следует отметить предметную ориентированность этого педагога. В своем учебном предмете он хорошо осведомлен, компетентность образовательная достаточно высокая. Отличается среди педагогов тем, что помогает детям овладевать необходимыми умениями: в процессе обучения – учебными, в сфере социальных отношений – поведенческими. Основное профессиональное внимание педагог-прагматист направляет на ученика как на объект, насыщаемый знаниями и умениями, полезными для жизни школьной и бытовой. Чаще всего, он владеет оригинальными методиками, помогающими детям овладевать ценными умениями. Иногда авторские методики заслоняют научный либо этический смысл педагогической информации, вульгаризируют новоприобретения детей, но явная продуктивность активности учеников укрепляет позиции педагога – он высоко ценится в школе за «процент успеваемости».

Это позволяет ему преступать этические границы в отношении к детям: он может использовать императивные формы при организации групповой работы, кричит на детей, дает им клички, высмеивает при неудачах, его шутки, чаще всего, обидны и принижают достоинство ребенка. Но ученики привыкают, в конечном итоге, к такой форме обращения – вот что страшно! – и начинают думать, что с ними только так и следует обращаться, чтобы они «хорошо учились». Прагматист вытраивает достоинство, не давая этому ключевому образованию сформироваться в личностной структуре ребенка.

Перед нами фрагменты стенограмм уроков, которые ведет педагог-прагматист. Приведем высказывания учителей данного типа в адрес детей – причем, отбираем наиболее мягкие:

- ... Остолопы вы тридцать два раза с половиной!
- Расстреливать вас надо через одного!
- Почему такие грязные? По Москве собак гоняли?
- Я устрою вам пропедевтику!
- Давить буду, пока не поумнеете!..

а значит, и не успевают обрести личностного смысла для школьника.

Проиллюстрируем сказанное.

Не понимая, почему ученики не выполняют домашнего задания, учитель просит учеников выбрать одно из двух суждений: «Мне достаточно знаний, получаемых на уроке» и «Мне недостаточно знаний, которые я получаю на уроке». Выбор детей таков: первый вариант избрали 71% учащихся, второй – 29% учащихся. Педагог огорчен, потому что его видение проблемы жестко ограничено утилитарными рамками. Он не ведает, что домашнее задание имеет иное назначение, более важное и более высокое – ему, правда, недоступное. Он полагает, что дети «не понимают», зачем оно, домашнее задание. Но – согласимся – педагог тоже не ведает истинного предназначения этого вида самостоятельной познавательной деятельности.

Как ни горько, такая фигура в школе устраивает чиновника от педагогики. Управленческий аппарат поддерживает многочисленность данного типа тем, что критерием хорошей школы объявляет «успеваемость» в виде суммы школьных баллов, игнорируя качество личностного развития воспитанников такого педагога.

Если пренебречь личностным развитием ребенка, то существенные качества данного типа обладают некоторой притягательностью:

- он хорошо обеспечивает подготовленность школьника к экзаменам и поступлению в вуз;
- он деловит, собран, требователен, методичен, свободно владеет учебным материалом в пределах школьной программы;
- он хороший организатор, умеет руководить деятельностью группы, потому обладает высоким авторитетом – чаще всего, непререкаемым.

Второй тип – исторически устойчивый, но заметно убывающий в своей численности. Мы его обозначили как тип «**функционалистский**» (нормативно-ориентированный). 20% школьных педагогов относятся к данному типу. Для этого типа характерна прямолинейная исполнительность функций, которые возводятся в ранг цели собственной работы. Исполнительность согласно нормативам и обязанностям ставится во главу педагогической деятельности. Функция есть бог работы педагога, которому он служит. Педагогическая тактика сводится к постоянному корректированию поведенческих отклонений. Эти отклонения строго контролируются, фиксируются, пресекаются. Например, учитель выискивает среди учеников тех, кто, на его взгляд, «не выучил урока», и именно этих детей приглашает к доске – как борьба со злом.

Сам педагог отличается безупречным исполнением «спускаемых сверху» указаний и потому предпочитает, чтобы дети были похожи на четко работающие механизмы. Он любит распоряжаться, раздавать указания, сердится, когда их не выполняют. С упоением раздает оценки, сообщая, кто успешен, кто мало успешен, а кто – «слабое звено в классе».

Ничего подобного мы не слышим на открытых уроках. Эти стенографические записи сделаны студентами, которые никак не стесняют свободы учителя, присутствуя на закрытых уроках во время обучающей практики студентов (обучающей – чему?!).

Педагог-прагматист – фигура известная в истории педагогики. Ему следует отдать дань за мнемонические формы запоминания, упражнения, хитрые способы контроля, систему поощрений и наказаний, бытовые аналогии, облегчающие детям усвоение школьной науки. Заглянем в историю:

«... – Вспомогательный глагол, дети, это такой глагол, который помогает главному. Например, я окапываю виноградник, и, значит, я есть глагол. Но если будет окапывать виноградник один, то ему до вечера не успеть. И вот graben зовет своего соседа haben'a и говорит ему: «Будь настолько любезен, сосед haben, помоги мне окопать виноград!» Haben, как добрый сосед, соглашается, и они начинают работать вдвоем, и тогда получается: «Ich habe gegraben».

На следующем уроке на вопрос о том, что такое вспомогательный глагол, ученик отвечает: «Это – сосед, который...» [10, с. 126]

Перед нами – тип прагматиста из книги Б. Нушича «Автобиография».

Признаем оригинальность и старательность педагога в поисках доходчивости и облегчения детям научных сведений. Но отметим сразу и опасность прагматической ориентации – она приводит часто к примитивному пониманию вместе с «техническим» запоминанием. Узкая направленность на практические умения и тактическая позиция «усвоения дидактических единиц» низводят личность к роли «учащегося», а усвоение предмета возводится в цель воспитания. Да и процесс воспитания тоже трактуется как сумма знаний социальных норм поведения и умений, обеспечивающих «правильность» поведения». Учителя-прагматика интересует предметность результата организуемых занятий – знания детей. Размещение в голове ученика знаний составляет педагогическое назначение. Объект внимания этого педагога – голова, наполненная знаниями.

А следствием работы прагматиста является, в первую очередь, ожидание детьми «строгого учителя», который бы «заставлял» учиться и полностью отвечал бы за знания детей.

Мы не раз писали, что дети в школе желают, чтобы с ними в школе обращались «строго и требовательно» (70%), и лишь небольшая группа (30%) выражает надежду на «нежное и ласковое» обращение. Хотя можно фиксировать рождение новой тенденции: количество второй группы чуть увеличивается в ряде хороших школ.

Профессиональное творчество, как правило, присутствует в работе такого педагога, однако оно лишено психолого-этического фундамента и педагогического анализа – поиски ведутся на уровне житейско-обыденном, обретаемые знания и рекомендуемые формы поведения не имеют социального значения,

Ученики смеются...

Сам, будучи функционалистом, он приветствует и одобряет формирование себе подобных. Главным основанием для организации какой-либо деятельности служит ему приказ и инструкция вышестоящего лица.

Третий тип – «гуманистический» (ориентированный на Человека).

Несмотря на многолетнее декларирование принципа гуманизма и провозглашение гуманистического воспитания, в современной школе лишь 20% школьных педагогов занимают гуманистическую позицию.

Этот тип не родился сегодня, он складывался в обществе ещё со времен Сократа, первым провозгласившего ценность Человека. И далее – сквозь средние века и в эпоху Возрождения этот тип сохранял и передавал эстафету гуманистического воспитания в новое и новейшее время. Можно сказать, что он был всегда в истории человечества и всегда – малочисленным.

В той же гимназии, где учился герой повести Гарина-Михайловского, был, наряду с педагогом-прагматистом, и другой педагог:

...Он шел и легко, красиво нес в своих руках фигуры разных зверей. Положив их на стол, он вынул чистый белый платок, смахнул им пыль с рукавов своего, безукоризненно сидевшего на нем, синего фрака и вытер руки. Ещё на ходу, окинув весело класс, он бросил своей обычное, как будто небрежно:

– Здравствуйте, дети!

Но это «здравствуйте, дети!» током пробежало по детским сердцам и заставило их весело встрепенуться...

– Я принес вам, дети, прекрасный экземпляр чучела очковой змеи...

...Томилин, огорченный, не то спросил, не то сказал:

– Не выучил?

Тема сел и расплакался....

– Отчего ты на сегодня не выучил?

– Я думал, что вы будете рассказывать.

– Ну выучи, я ещё раз спрошу... К следующему классу выучишь урок?

...Мимоходом Томилин по обыкновению положил руки на волосы Темы и слегка поднял его голову... [5, с. 100–101].

Отметим профессиональные черты педагога-гуманиста:

- безусловно уважительное отношение к ребенку как человеку;
- забота о личностном развитии каждого ребенка с учетом его индивидуальных отличий;
- этико-философская и социально-психологическая база в решении любых педагогических проблем и задач;
- социальная роль, которую играет педагог, – роль человека, а профессиональная позиция по отношению к ученику как другому человеку – «рядом», «вместе», «наравне».

Гуманистический тип учителя художественно представлен в замечательном рассказе Валентина Распутина «Уроки французского», когда описыва-

И когда ему говорят:

– ...*В начале занятий хорошо бы справиться у детей, все ли готовы к работе, удобно ли всем,*

он недоумевает:

– *Как?! Я должен спрашивать, все ли готовы?! Разве они не должны быть всегда готовы?! – возмущается функционалист.*

Методика такого педагога складывается из нравочучений, критики, оценки, ярлыков, принуждения и устрашения. Сам он освобождает себя от необходимости знать, уметь и любить то, что предъявляет детям.

Зная, что «рекомендуется» встраивать в контекст урока музыку, учитель на уроке русского языка включает музыкальную запись произведения Чайковского. Приказав детям «слушать музыку», учитель ходит по классу, проверяя порядок расположения учебных принадлежностей на столах детей...

Так и кажется, что это воскресший типаж из книги Бр. Нушича:

–... «*Это ты тот самый осел, который прошлый раз не знал урока?*

– *Да, это я! – отвечаю я, довольный тем, что учитель так хорошо меня запомнил...*» [10, с. 102].

Аналогичность двух картинок огорчительна. *Зато очевидны сущностные черты данного типа:*

- сведение профессиональной работы к контролю и контролю ребенка: выполнению заданий, заучиванию текстов и послушного поведения;
- набор таких отношений к ребенку, как формализм, бездушие, холодный контроль, позиция «сверху», запугивание и устрашение;
- роль, которую играет педагог – роль административного лица, а потому он воспроизводит авторитарное давление во взаимодействии с детьми (он – распоряжается, дети – подчиняются), а при смене руководства он немедленно меняет свои убеждения.

Дети не только привыкают к такого рода воспитанию, но часто полагают, что учитель должен быть именно таким, что это и есть его обязательные действия и присущие всем учителям характеристики. Веским аргументом тому является сюжетно-ролевая игра «в школу», где взрослые могут наблюдать точный портрет педагога-функционалиста: «*Садись – два!*» либо «*Иди в угол!*».

Педагог-функционалист всегда в страхе невольного невыполнения должного и предписываемого. Эта установка сохраняется даже в момент, когда сам он излагает предписания для детей. Вот пример жалкого положения, в которое учитель загоняет сам себя, избрав позицию функционалиста:

Учительница произносит и затем записывает химическую формулу на доске, повернувшись спиной к ученикам. Вдруг раздается: «Неправильно!» – так сказал мальчик своей соседке, заглянув к ней в тетрадь.

Учительница судорожно рукавом стирает запись и растерянно спрашивает:

– *Где – неправильно?*

жизни на земле. Педагог-гуманист – это неизменный философ, практический психолог и филигранный технолог прикосновения к личности. У него непременно должна быть основательной профессиональная широкая подготовка. Такой тип в стране нашей был бы более распространен, будь образование в педвузах более качественным.

Четвертый – слабо обозначаемый, но, тем не менее, реально существующий – «**гедонистический**» (комфортно-ориентированный) тип. К нему относится 4% школьных педагогов.

Представитель данного типа полагает, что цель его работы состоит в том, чтобы создавать всяческого рода приятствия и приятности для учеников во имя приятствия и приятностей собственных. Концентрированный на собственном благе, он выискивает невольно разные средства и способы создания комфорта в ситуации работы с детьми. Чаще всего, работает он вяло, лениво, без интеллектуального напряжения мысли, пренебрегая профессиональным анализом содеянного. Очень любит, когда его занятия с детьми прерывают, с удовольствием оставляет детей одних, ссылаясь на обстоятельства. Он извлекает удовольствие из любых складывающихся ситуаций и обстоятельств. Мысли его заняты собственной персоной даже на уроке, он любит рассказывать детям о событиях личной жизни, легко провоцируется детьми на подмену урока легкой болтовней, часто идет на подкуп во имя выполнения детьми необходимых заданий.

Предложим один из портретов данного типа, описанный Сомерсетом Моэмом в романе «Время страстей человеческих»:

– К обязанностям своим он относился добродушно... Учеников он считал малолетними преступниками... Он не умел сердиться подолгу, был вспыльчив, но отходчив... тупиц он не терпел... любил приглашать учеников к чаю... С настойчивостью добивался, чтобы его ученики занимали первые места на экзаменах... [9, с. 71].

Здесь во всем преобладает направленность на личный комфорт: и убежденность в «преступности» учеников и наделение учеников природным качеством «тупости», снимающие с учителя ответственность за детей, и «первые места» учеников как пища для собственного тщеславия, и даже «чай», убаюкивающий совесть профессионала и подкупающий детей.

Сегодня этот тип, уходит в сферу оказания платных услуг: в классе почти не работает с детьми, он занят репетиторством, доставляющим ему финансовое и организационное комфортное проживание.

Основные характеристики данного типа:

- пренебрежительное отношение к своей профессии, вульгаризация педагогического труда, спекулятивное извлечение выгоды от звания «педагога»;
- «простецкое» отношение к ребенку как некоему забавному объекту, над которым пока позволительно властвовать;
- сведение трудового усилия до имитации профессиональной деятельности;

ется молодая учительница, оказывающая всестороннюю педагогическую поддержку деревенскому талантливому мальчику. Приведем в пример один эпизод с «посылкой»:

«Когда я бочком влез с посылкой в дверь, Лидия Михайловна приняла вид, что ничего не понимает. Она смотрела на ящик, который я поставил перед ней на пол, и удивленно спрашивала:

– *Что это? Что такое ты принес? Зачем?*

– *Это вы сделали, - сказал я дрожащим, срывающимся голосом.*

– *Что я сделала? О чем ты?*

– *Вы отправили в школу эту посылку. Я знаю, вы.*

Я заметил, что Лидия Михайловна покраснела и смутилась...

– *Почему ты решил, что это я?*

– *Потому что у нас там не бывает никаких макарон. И гематогену не бывает.*

– *Как! Совсем не бывает?! – Она изумилась так искренно, что выдала себя с головой.*

– *Совсем не бывает. Знать надо было.*

Лидия Михайловна вдруг засмеялась...

– *Не злись. Я же хотела как лучше. Кто знал, что можно попасться на макаронах? Ничего, теперь буду умнее...» [12, с. 248–249].*

Гуманистический тип – это носитель тонкого профессионального мастерства, сочетающего в себе требовательность и нежное прикосновение к хрупкой душе ребенка. Педагог озабочен счастьем каждого ученика, потому так внимателен и чуток к детям, но именно потому и требователен к восхождению каждого ребенка на высокий уровень достижений культуры. Он научает и приучает детей к практической реализации гуманизма в сегодняшней повседневной жизни, оснащая детей умениями быть «*homo sapiens*», «*homo moralis*», «*homo faber*».

Сложность становления типа гуманиста заключается в том, что истоком формирования этого типа является его гуманистическое мировоззрение, определяющее жизненную и профессиональную позицию по отношению к ребенку как человеку, а к человеку – как наивысшей ценности жизни. Формирование ценностного отношения – процесс тонкий, сложный, трудный и многолетний. Ведь объективная значимость предмета обнаруживается в процессе оценочного познания и может быть передана другому человеку гносеологическим путем. Таким путем не порождается ценность: она ведь есть субъективная значимость объекта, выявляемая в переживании человека и непосредственно существующая как душевное состояние человека. «Жить – говорит Михаил Михайлович Бахтин – значит занимать ценностную позицию в каждом моменте жизни, ценностно устанавливаться» [1, с. 163].

Работа с детьми – всегда взаимодействие с детьми в процесс познания и преобразования действительной жизни. А профессиональная работа – всегда поиск и творчество, обусловленные стремительным развитием человеческой

ным положениям избранной педагогом позиции. И тогда мы увидим, что эти отличительные характеристики не простая совокупность произвольных граней практической работы педагога, но существенная профессиональная установка, априори определяющая качественный продукт воспитательной деятельности педагога.

Поставим ключевой вопрос: *какова цель организуемого воспитания у этих четырех представителей педагогического труда?*

Целью деятельности *педагога-гуманиста* всегда выступает **личность, способная строить жизнь, достойную человека**. Целью деятельности *педагога-прагматиста* является **человек, приспособленный к обстоятельствам жизни**. О цели деятельности *педагога-функционера* говорить трудно: он принимает то, что декларируется управленческими структурами в каждый данный момент социально-политической конъюнктуры. Цель деятельности *педагога-гедониста* – **комфортное проживание настоящего момента жизни**.

И другой существенный вопрос: *а каково содержание организуемой этими педагогами деятельности детей?*

Педагог-гуманист содействует обретению детьми широких **знаний о мире, умений взаимодействовать** с действительным окружающим миром, всегда выдвигая перед детьми жизнь как основной объект познания, и проживанию **ценностных отношений** в ходе такого взаимодействия. Прагматист сужает содержание воспитания до приобретения учеником **основ научных знаний** как ступеньки в дальнейшем выстраивании жизненной карьеры. *Функционалист* ещё более сужает содержание воспитательного процесса до умений ученика решать тесты и задачи, отвечать на вопросы, то есть, содержанием организуемого им процесса является **подготовка к проверке** степени обученности и вероятностной проверке степени воспитанности.

Что же касается *педагога-гедониста*, то он содержанием своей работы с детьми считает **занятость** детей («Надо же как-то занять их чем-то!»): часть этой занятости предписана учебной программой, а другую – он придумывает сам (развлекательную).

Критерии оценки своего профессионального труда представителей этих типов столь же разительно отличны.

Гуманист оценивает свой профессиональный труд по **воспитательному результату** – через сопоставление личностного развития учеников с целью воспитания. *Прагматист* имеет другие подходы: его удовлетворяет степень **поступления** выпускников в высшие образовательные учреждения или – соглашается – в систему средних профессиональных образовательных учреждений. *Функционалист*, исполняя требуемое инструкциями, мало волнуется о будущем выпускников – правда, если не получит приказа проследить и подсчитать процентную картину занятости абитуриентов. *Гедонист* с радостью прощается с выросшими детьми, уверенный в том, что и дети счастливы со школой распрощаться, он освобождает себя от бремени социальной оза-

- сохранение внешних атрибутов социально-профессиональной роли «педагога» и исполнение этой роли с удовольствием и самодовольством;
- безразличие к судьбам учеников, полное предоставление их стихийному влиянию обстоятельств.

Если произвести сопоставление профессиональных действий представителей этих типов в одной и той же школьной ситуации, значимость типологического анализа выявляется сразу и ярко. Выбираем самую простую – момент организации самостоятельной работы учащихся: «педагог предлагает выполнить ряд учебных упражнений» – и фиксируем такое различие.

Педагогу-прагматику свойственно это делать так:

– *Откройте учебник... выполняем упражнение... Проверим, кто **хорошо усвоил материал**. Кто быстрее исполнит задание, тому ставлю «5».*

Педагог-функционалист делает то же самое иным образом:

– *Открываем учебник... Выполняем задание на странице... Выполняют все. **Буду проверять**...*

Гедонистический тип всегда находит лазейку для облегчения работы себе и детям, он говорит:

– *На странице ... вы найдете упражнение... Посмотрите, какие задания предлагаются, и выберите из них **кое-что** для исполнения....*

Гуманистический же тип педагога в этой ситуации выглядит следующим образом:

– *Мы овладели теорией вопроса, и нам легко будет применить теоретические знания в реальной практике. У нас есть такая возможность. В учебнике на странице... предлагается ряд практических задач, которые встанут перед **человеком в его жизни**. Увидим, как легко, зная теорию, мы справляемся с жизненными проблемами....*

Непрофессиональный взгляд не обнаруживает различий в деятельности этих педагогов: он видит лишь одинаковые действия с одинаковым материалом, и не видит внутренних психологических механизмов, на которые опирается педагог, и тех скрытых внутренних отношений, которые проживаются в данный момент воспитанниками.

Выявить различие в организуемой деятельности (деятельность есть тело воспитания, движущая сила развития ребенка) не дано непрофессионалу, который не оснащен умениями видения и оценивания воспитательного процесса. Он, этот непрофессионал, только может фиксировать: в одном случае дети «хорошо себя ведут», а в другом – дурные дети (!) «плохо работают».

Профессиональная же апперцепция богата педагогическими выводами, потому что в поведении детей педагогический взгляд видит последствия профессиональных влияний и той позиции, которую занимает педагог. Типологические характеристики педагога проецируют особенности личностного развития воспитанника. Оно, это влияние, бесспорно.

Достаточно произвести ещё одно сопоставление – уже по принципиаль-

4. **Вачков, И. В.** Такие разные учителя или Новая типология педагогов [Электронный ресурс] / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. № 3. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/2000/03/08-9.htm>, свободный
5. **Гарин-Михайловский, Н. Г.** Избранное / Н. Г. Гарин-Михайловский. – Л., 1986.
6. **Кауфман, Б.** Вверх по лестнице, ведущей вниз / Б. Кауфман; пер. с англ. Ю. Жуковой, Е. Ивановой, С. Шайкевич. – СПб.: Азбука-классика, 2003. – 288 с.
7. **Лазурский, А. Ф.** Избранные труды по психологии // Социальная психология / А. Ф. Лазурский. – Новосибирск, 2006. – 389 с.
8. **Лизинский, В. М.** Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой [Электронный ресурс] / В. М. Лизинский. – М., 1996. – Режим доступа: www.yoangteacher.freenet.kz/types.htm
9. **Мозм, С.** Бремя страстей человеческих / С. Мозм. – М.: АСТ, 2007. – 685 с.
10. **Нушич, Б.** Автобиография: избранные произведения в 4-х т. Т. 2 / Б. Нушич. – Белград, 1968.
11. **Сорока-Росинский, В.Н.** Педагогические сочинения / В.Н. Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 217 с.
12. **Распутин, В.** Живи и помни / В. Распутин // . – М.: Панорама, 1997. – 435 с.
13. **Рубинштейн, М. М.** Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 176 с.
14. **Фурсов, А. И.** Исследования современного миропорядка / А. И. Фурсов // Знание. Понимание. Умение. – М., 2006. № 3.

УДК [1+008] : 37. 034 (574) + (470)

К. М. Арынгазин, Б. Т. Сардибекова

МЕНТАЛИТЕТ – СУБСТАНЦИЯ ДУХОВНАЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ

Образование в современном мире является необходимым условием динамичного развития государств, важнейшим фактором демократизации, гуманизации всех сторон общественной жизни.

Именно образование принципиально «работает» на будущее определяя личностные качества каждого человека, его мировоззренческие и поведенческие приоритеты. Следовательно, оно является духовным, нравственным, экономическим и научным потенциалом общества. Вполне естественно, что само образование как глобальное специфическое социальное явление, не может быть вне воспитания и формирования духовных богатств людей, общества.

На наш взгляд, в первую очередь, воспитание и формирование духовности надо начинать с уважения менталитета каждого человека, поколения,

боченности судьбой детей.

Понятен механизм рождения вариативного типа, не пригодного для работы с детьми: набор характеристик тесно связан, одна тянет за собою другую, и, когда один из элементов гиперболизуется, замещая собою гармоническое сочетание необходимых профессиональных элементов, то рождается образ педагога как типовой вариант и его профессиональная работа как субстанция данного типа.

Но почему же все типы сосуществуют и столь живучи, хотя продуктивность их столь разительно отличается? Более того, все носители этих типовых характеристик, как правило, обретают – при разительной несхожести - оценку «любимого учителя». Окружающими играется спектакль в «любимого учителя»: родители, интуитивно чувствуя неладное, все равно преподносят цветы, произносят заверения в любви, волнуясь за положение ребенка в классе и отношение к нему учителя; дети, воспитанные определенным образом, тоже не высказывают возражений, пока в их ученической жизни вдруг не возникнет альтернативный образ педагога, и соответственно положительно относятся к чертам и качеству работы того тип, которого им достался; администрация удовлетворена внешним порядком и любвеобильным лаком, который покрывает и скрывает реальность воспитательной работы. А вульгарная интерпретация «свободы творчества», «уникальной неповторимости личности», «демократии», «толерантности», «право выбора» становятся теоретическим основанием для правомерности любых типов, а значит, любых характеристик личности педагога-профессионала.

Однако профессиональная работа по возвращению человека, вочеловечиванию человеческого существа и возведению его к высотам достижений мировой культуры предполагает, что профессиональное лицо, взявшееся за такой труд, обладает вполне определенными необходимыми качествами, несколько отличными от профессиональных качеств работников промышленного производства.

Поэтому проблема типологии педагога в своем решении есть нечто большее, чем простая классификация – это, скорее, прямой выход на практическое решительное преобразование дела воспитания детей. Его первый шаг.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
2. **Белякова, И. Г.** Влияние интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога: автореферат дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.13 [Электронный ресурс] / И. Г. Белякова; – М., 2000 – Режим доступа: <http://www.libguru.ru>, свободный.
3. **Борытко, Н. М.** Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.

мотивы поведения и руководствуется ими в различных жизненных ситуациях; он осознает себя частью природы, человеческого сообщества, носителем культуры и способен к дружественному взаимодействию с другими людьми, независимо от их индивидуальных или коллективных мировоззренческих ментальных особенностей;

– обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности в конкретной трудовой деятельности и в разнообразных общественных отношениях как источнике воспитания;

– способен к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, необходимым для осуществления своего стремления к полноценной жизненной самореализации на всех этапах жизненного пути.

По-видимому, нет необходимости доказывать, что указанные условия могут быть выполнены только на основе эффективного образования, качества воспитания. Именно образовательная сфера имеет самое непосредственное отношение к:

– формированию веры человека в истинный смысл своей жизни;

– развитию его способностей, в том числе и способностей к самопознанию и адекватной оценке своих возможностей и жизненных предпочтений;

– процессу формирования знаний, умений и навыков, необходимых для полноценной самореализации в трудовой и общественной деятельности;

– формированию нравственных качеств личности, определяющих критериальную основу его поступков и поведения.

Но, помимо личностно-ориентированных воздействий, образовательная сфера имеет самое непосредственное отношение и к формированию интегрально понимаемого менталитета, характеризующего мировоззренческие установки, жизненные приоритеты и мотивы поведения малых и больших групп людей, в том числе таких глобальных человеческих объединений, как общество, социум, человечество в целом.

Именно в менталитете синтезируются категории смысла жизни, веры, знания, воли, которые и предопределяют реальность полноценной жизненной самореализации личности и наполняют конкретным смыслом существование человека и человеческих сообществ и их взаимодействия в пространстве и во времени. Поэтому углубленный, содержательный анализ категорий «менталитет» представляется чрезвычайно важным [1].

«Если происходят локальные и мировые конфликты, то это результат ментальной несовместимости людей и народов», – отмечает М. И. Махмутов [2].

«Менталитет – это понятие, отражающее уровень общего и социально-психологического развития человека его познавательный и поведенческий алгоритм. Это особое свойство личности, не только возникающее под влиянием социума и образования, но имеющее и генетические корни в духовном развитии народа. Это – сознательное и подсознательное, инстинкт и опыт,

национальности, государства, эпохи; с развития, формирования его структурных компонентов – интеллекта и мышления на научной основе, с учетом национальных особенностей, традиций, укладов, образа жизни народа.

Слово «менталитет» происходит от английского «mentality», в переводе означает умственные способности, умственное развитие, психика. Если употреблять в сочетании с другими словами, – выражает умственную характеристику того или иного народа.

Однако, только в последнее время в педагогический лексикон начинают входить понятия «менталитет» и «ментальность» и как их структурные компоненты «интеллект» и «мышление», которые движут не только мировой историей, но и сферой образования. На наш взгляд, вхождение этих понятий в систему образования должно стать ведущей идеей в современной педагогике, если мы хотим готовить воспитанных, высококультурных, ответственных личностей общества. Менталитет, ментальность являются субстанцией духовной. Принбрежение духовным воспитанием, как пишет Б. С. Гершунский – «...приведет человечество к физической гибели» [1].

Качество воспитания – это сам человек, его действия, его человеческая сущность и менталитет. Томас Генри Гексли писал, что «Величайшая цель жизни – не познание, а действие. Человек являет собой единство трех сущностей: человеческой, природной и культурной, и выступает как духовная ценность, как целостность, а не пустой сосуд, наполняемый знаниями».

Менталитет как субстанция духовная, складываясь исторически, является производным от культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и, конечно же, образования. Связь между менталитетом и образованием обоюдная. С одной стороны, характер образовательной деятельности в том или ином социуме зависит от его ментальных приоритетов, с другой, – и сами эти, приоритеты, жизненные ценности и идеалы зависят от образовательных потенциалов общества, его стремления к воспроизводству в каждом последующем поколении собственных культурных традиций и нравственных устоев, к их непрерывному обогащению и развитию [1].

Следовательно, *наиболее емкой мировоззренческой категорией, способной отразить всю сложность инвариантных идей жизненного смыслообразования и вместе с тем обеспечить четкое различение жизненных смыслов на уровне личности, общества, социума и цивилизации, является категория « менталитет».*

Полноценная жизненная самореализация личности в этой ментальности возможна только в том случае, если человек:

– осознанно и глубоко верит в эту жизненную цель, верит в свое индивидуально неповторимое предназначение, видит в нем высший смысл жизни и надежду на продолжение собственного «Я», в зависимости от результатов помыслов и дел своих на протяжении всей жизни, в благодарной памяти людей, общества, социума, цивилизации;

– осознает свои способности, свои интересы, жизненные предпочтения и

с другой же – повлияло на внутреннюю противоречивость нашего этнического типа, что нередко отмечали русские мыслители (Ф. М. Достоевский, С. Н. Булгаков).

Между основными полюсами российского менталитета – «феодално-монархическим сознанием» и «сермяжной правдой»- специфическое место занимала российская интеллигенция, которой было свойственно обостренное чувство совести, исторической вины перед народом, склонность к социальной риторике и увлечению радикальными идеями и проектами.

Особую роль в формировании российского менталитета выполняла культура, которая выступала фактором консолидации нации, собирания ее сил. Русскую культуру отличали высокое гражданское чувство, патриотический дух, вера в будущее России, ее особый путь, особую миссию в мире. В ней духовный тип России противопоставлялся Западу. Запад – это мир рационализма, хищничества, бездуховности, обладает внешней правдой: разумом, логикой; ему принадлежит прошлое и настоящее. Россия – это царство истины, бескорыстия, обладает внутренней правдой: верой, любовью; за ней – будущее. Разумеется, в антитезах содержалось немало утопических, мессианско-мифологических идеализаций.

Западная и восточная культурная ментальность имеют свою специфику. Запад рассматривается как носитель культуры динамического, активистского типа, ориентирующейся на преобразование внешней реальности; Востоку более свойствен традиционалистский тип культуры, нацеленной на созерцательное, адаптивное отношение к миру, природе, человеку, ориентированное на преобразование внутреннего мира человека.

В менталитете русской культуры взаимодействуют оба начала. Не случайно Н. А. Бердяев говорил о русской культуре как «Востока – Запада», «посреднице» во взаимоотношениях двух типов культур, цивилизаций, а Ф. М. Достоевский – о «всемирной отзывчивости» русской души. Однако восточное начало в русской культуре лидировало. Это определялось влиянием православия – христианской традиции, усвоенной Россией от Византии [4].

Национальный менталитет каждого народа – совокупность особых характерных черт, исходящих из интеллектуальной, умственной, психологической способности народа, наделенной историческими, геополитическими, климатическими, этнографическими, этническими и бытовыми условиями их жизни. Каждая нация характеризуется своим менталитетом. Он является индивидуальной чертой нации, отличающей ее от других этнических образований. Изучая тот или иной народ, мы постигаем его менталитет, являющийся как бы прообразом индивидуальности и самобытности этого этноса. Специфический менталитет наций складывается в течение всей истории ее становления. Менталитет – не внешний признак того или иного народа. Национальный менталитет не связан с внешними атрибутами, а выражается сущностью и глубоким содержанием самой нации. Казахскому менталитету,

полученные по наследству, национальные традиции, обычаи, верования и т. д. Это психологическая основа интеллектуального развития личности, тем более что он связан с языком. Есть основание считать, что интеллект и мышление человека являются структурными компонентами его менталитета», – пишет М. И. Махмутов [2].

Образ жизни любого человека связан с тем образом мыслей, отношений, чувств, действий и деятельности, который характерен для национального менталитета. Менталитет отдельного человека и народа связан не только с методами познания мира, подчиняющимся принципам и законам формальной логики. Но и с особенностями характера, традиций, устойчивым языковым строем, заложенным от природы способностями и мировоззрением нации. Например, казахи обладают ораторским мастерством, математическим интеллектом и логикой, добротой, гостеприимством и широтой души. Отсюда следует, что при обучении и воспитании необходимо учесть эти стороны формирования и развития менталитета и его компонентов – интеллекта и мышления.

Например, французы определяют менталитет как образ мышления, мировосприятия, духовной настроенности, присущие индивиду или группе. Понятие менталитет утвердилось в интеллектуальной жизни Запада как поправка XX в. к просветительскому отождествлению сознания с разумом. В российской философии, культурологии и публицистике обычно употребляется для характеристики национальных особенностей народов, особенностей культуры. Например, черты русского менталитета – духовность, коллективизм (соборность), широта души. Менталитет культуры – глубинные структуры культуры, исторически и социально укорененные в сознании и поведении многих поколений людей, объединяющие в себе различные исторические эпохи в развитии национальной культуры [3].

Ментальность – образ мыслей, «совокупность духовных установок и навыков» народа, общества. Однако важно учесть для понимания природы менталитета идеи К. Юнга о коллективном бессознательном. Отсюда менталитет – это осознаваемые и неосознаваемые представления, установки, стереотипы, архетипы социального поведения, формирующиеся у народа, общества на протяжении истории и влияющие на его современный образ жизни, деятельность, тип социального мышления.

Российский менталитет формировался под влиянием многих этнических, социально – исторических, культурных факторов. Тысячелетняя история России была не только процессом собирания ее земель, но и формированием этнического типа, где на восточно-славянскую основу наложился финские, тюркские, монгольские и другие этнические наслоения. Это, с одной стороны, определило особую стойкость ее генофонда (Л. Н. Гумелев), сформировало такие черты национального характера, как способность концентрировать духовные и физические силы, терпеливо переносить напасти и годы бедствий, выработало «привычку к сверхусилию» (Е. Троицкий);

я казах, Схлестнемся – быть беде; ты – железо, я – огонь, расплавишься в огне. К тебе, в твой край я прибыл с распахнутой душой, к несчастью народ ведут вражда и разбой. Ты – леопард, я лев, и к чему кровавая сеча? Коль дружбы желаешь – верного друга найдешь; коль надумал враждовать – бурю пожнешь!». Вот так сказал Казыбек би, когда его спросил джунгарский хан Хунтайчжи: «С чем пришел?». В этих словах раскрыта вся сущность казахов и их характер, национальный менталитет, содержание и достоинство народа. Умеет он за себя постоять, по природе миролюбив, безмятежен, но когда требуют обстоятельства, он несокрушим, негибает, безжалостен к нарушителям национального покоя. Из уст великого сына казахского народа – Казыбек би озвучены непреходящие национальные ценности и достоинство народа, его интеллект, мышления и менталитет. За смиренной его внешностью кроется столько доблестей и непокорности, за далеко скрываемой простотой – столько нравственной чистоты и благородства, он не увлекается сквернословием, на добро отвечает добром, перьями филина украшает свою боевую стрелу, как символ миролюбия [6]. И наверное именно эти общечеловеческие ценности имел ввиду Александр Невский когда говорил «Кто пришел с мечом, тот от меча умрет». В словах этих двух великих представителей разных народов отражается схожесть менталитетов.

Человечество – аккумулятор всех мудрых светлых идей и катализатор многих исторических свершений. «Всесторонняя культура духа, – писал Я. А. Коменский, – требует, чтобы все люди имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней», следовательно, в школах нужно преподавать не только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей».

Менталитет казахского народа складывался на протяжении столетий как результат кочевого образа жизни, который в начале нынешнего столетия сменился на оседлый. И если переходом на оседлость изменились экономические условия жизни, то психология народа все еще привычно озирает бесконечные просторы степи как свою собственность, и это понимание пространства есть смысл и суть казахской души, его менталитет.

Душа и характер казахского народа, так же как и русского, формировались не только через преломление природно – этнических особенностей Евразии в социальной организации тогдашнего общества, но и под воздействием занимаемых просторов сегодняшнего дня и общностей судеб.

Казахскому духу присущи духовная свобода, внутренняя ширь, осязание неизведанных, небывалых возможностей. Масштабность мышления, как следствие кочевого образа жизни, естественно, является значительной составляющей национальной идеи [7].

Ментальные черты казахов – «интеллект, объективность, философичность, демократичность – это их самые сильные и вместе с тем самые уязвимые

например, присуща целостность и синкретность. С этой позиции казахский менталитет можно охарактеризовать как интегральное образование, где воедино сливаются интеллектуальные, ценностные, интуитивные и духовные постижения действительности.

Другими словами, он есть глубинное проявление внутреннего мира, духа нации, где особое место занимает разум, воля, сердце и совесть. Казахская пословица гласит, что «Богатство жертвую ради души, душу ради совести, чести». Значит, совесть, честь, превыше всего для казаха. Эти вопросы в свое время не зря оказались в центре внимания Абая Кунанбаева и Шакарима Кудайбердиева, Ахмета Байтурсынова и других казахских мыслителей. Абай большую силу видел в науке, в просвещении. Наука приумножает силы разума, владеет тайнами бытия обоих миров, от нее много пользы, но много и зла. Разум стал плодить хитрость и коварство. Он суров и холоден, а потому безжалостен, не знает милости и страданий. Поэтому между Разумом, Волей и Сердцем должно быть согласие, причем такое согласие, где повелителем будет Сердце.

Проблемы соединения знания и нравственности также находятся в центре размышлений другого казахского философа – Шакарима. В «Трех истинах» он провозглашает высшей человеческой ценностью совесть, которая есть единство скромности, справедливости и доброты в его деяниях. Если у человека отсутствует совесть, то никакая наука ему не поможет. Он предлагает в процесс воспитания человека ввести науку совести [5]. «Откуда взятся этим совести, чести и нравственности, если они не формируются в школах и в вузах», – говорит Г. Д. Асмолов.

Национальный менталитет не приобретается однажды и навсегда. Он формируется веками и обладает сравнительно устойчивым и консервативным содержанием. Но он не лишен и способности укрепляться, обогащаться и трансформироваться. В результате великих исторических перемен и новых воскрешений он может подвергаться качественным изменениям.

Менталитет народа проявляется через его представителей. Человек при общении с выходцами из другой нации сразу обнаруживает их характерные черты, т. е. менталитет народа. Возьмем казахов. Вчера еще они полукочевой народ, внешне прост и скромны, открыт и обычен. О менталитете казахского народа очень блистательно сказал Казыбек би – один из трех знаменитых биев казахов XIX века. «Мы, казахи скотоводы, – говорил он, – серый народ, никому не угрожаем, на себя лишь уповаем – мирный народ. Чтоб не покинуло нас счастье, чтоб миновали все напасти, мы пики грозные перьями филина украшаем, перед злым врагам головы не склоняем, словом бранным уста свои не оскверняем. Дружбу верную почитаем высоко, добром отвечаем на добро, а коль потребуется – и с хана надменного спесь сбиваем. У отца родится сын – не быть ему рабом, у матери родится дочь – не быть ей рабыней. Не загнать тебя детей, внуков наших в тенета неволи! Ты джунгарин,

именно выработав эти черты, человек может достичь успеха, творить. На наш взгляд, изучение и воспитание этих черт и качеств человека составляют основу воспитания духовности и учета менталитета. Для возбуждения и реализации этих качеств человека, на наш взгляд, необходимо воспитывать особые отношения и гаммы чувств к знаниям.

Эти качества представляют внутреннее состояние (внутренний мир человека). Это конфигурация информации в смысловом восприятии окружающей действительности, которую мы создаем и накапливаем в своей памяти в виде образа мира, чувств, и в творческой деятельности, чтобы воспроизвести ее, и при необходимости, представить. При этом «творчество может быть понятно как диалог в мире и с миром, диалог, основанный на вопрошающем созерцании, которое хочет быть услышанным и ответным» [8].

По мнению М. И. Махмутова, уровень интеллекта человека зависит от его собственных мыслительных способностей, психологических особенностей и от ментальности нации [2]. Интеллект обусловлен мыслительной способностью человека и мышление как структурный компонент менталитета составляет основу умственной деятельности и выступает как свойство личности. Мышление – психический процесс отражения действительности человека. Мышление есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения, раскрывающих сущность объективных сил природы и общества.

Мышление – целенаправленное использование, развитие и приращение знаний. Оно возможно лишь в том случае, если направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли.

Поскольку мышление – высшая ступень познания человеком действительности, позволяющая получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, «которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания... Формы и законы мышления изучаются традиционной и математической логикой, механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией», – пишет К. И. Ключе [9]. Зная все это, тем не менее, в массовой школе мы не изучаем логику, психологию и физиологию, и не занимаемся изучением души, внутреннего мира человека, его совестью, стилем мышления, воспитанием особых отношений, чувств личности учащихся к окружающей действительности и менталитета народа.

Особенностью менталитета казахского народа является его толерантность. Востоковеды отмечали свободолюбие, трудолюбие и скромность казахского народа. Они восхищались умом и широким кругозором, энергией, демократическими традициями и терпимостью, которые формировали его менталитет.

В 1995 г. Организация Объединенных Наций приняла «Декларацию принципов терпимости» – основополагающий международный документ,

черты». Казахи не гонялись за богатством, отличались добротой и гостеприимством. «Счастье – не в богатстве, бедность – не порок» говорили они и щедро делились тем, что у них есть, так же как русский народ.

Одними из самых значительных категорий нравственности являются категории чести и долга. В казахском языке эти понятия совокупно выражаются как «намыс» и «ар». Особенность «намыса» состоит в том, что его можно определить как саму систему нравственных ценностей, соблюдение которых выражается в особом поведении. Вместе с тем, это образ жизни и нравственный идеал, это не только внутренний нерв всего поведения казахов, но и главная черта его мировосприятия, всей совокупности представлений об обществе и природе, все то, что считается высоконравственным и достойным человека. Категория долга характеризуется как необходимость, стоящая перед человеком для достижения конкретных целей, и как обязанность человека руководствоваться определенными моральными нормами в своих действиях, соблюдать определенные правила поведения во взаимоотношениях с другими людьми, в отношении к народу, семье, друзьям. Долг человека – быть преданным всем лучшим нравственным традициям народа и придерживаться общечеловеческих норм и правил поведения.

В формировании и развитии менталитета огромную роль играют интеллект и мышления как источник мудрости. Интеллект, понимание, познание представляет собой общую способность к познанию и решению проблем, определяющие успешность любой деятельности и лежащую в основе других способностей; систему всех познавательных способностей индивида: ощущения восприятия, памяти представления, мышления, воображения; способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме». Понятие «интеллект» как общей умственной способности применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам.

Интеллект как способность к усвоению и применению образцов человеческого опыта, развитие интеллекта как естественный процесс приобщения к стандартам культуры и поведения обусловлены мыслительными способностями человека, его эмоциональным и духовным состоянием.

«Эмоция – это потрясение души» (А. Бергсон). Потрясение души – это источник рождения мысли, мышления. И поскольку человек обладает колоссальной энергией и потенциалом от природы и они проявляются в основном в эмоционально – чувственном состоянии и душевном расположении человека, то не учитывать это качество человека в педагогическом процессе становится особой необходимостью. Эти свойства человека напрямую связаны с менталитетом нации.

Основу этих качеств составляет наличие у человека следующих черт характера, связанных с ментальностью, как страсть, вера, способность понимания смысла, ценности, значения своей деятельности, жизненная сила, живые связи, умение общаться, управление собственным поведением и другие. И

/ М.Н. Махмутов // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 91–100.

3. **Кравченко, А. И.** Культурология: Словарь / А.И. Кравченко. – М.: Академический проект, 2000. – С. 343.

4. **Чупина, Г. А.** Современное цивилизационное мышление и российский менталитет / Г. А. Чупина, Е. В. Суровцева // Социально – политический журнал. – 1994. – № 10.

5. **Бурбаев, Т.** Казахский менталитет в контексте глобализации / Т. Бурбаев // Мысль. – 2002. – № 11. – С. 31–34.

6. **Калмырзаев, А.** Национальный менталитет и национальный дух / А. Кармызаев // Мысль. – 2000. – № 8 – 9. – С. 22.

7. **Касабек, С. А.** Искание истины / С. А. Касабек. – Алматы, 1998.

8. **Новикова, Л. И.** Воспитание в кризисном обществе: как выходить из тупика? / Л. И. Новикова // Народное образование. – 2001. – № 4. – С. 88.

9. **Клюге, К. И.** Цель обучения интеллектуально одаренных / Основные современные концепции творчества и одоренности / К. И. Клюге. – М., 1997. – С. 505.

УДК 371

Л. А. Саенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ БЕЗРАБОТНЫХ

Безработные как субъекты обучения – это особая категория. Люди, потерявшие работу в результате экономических преобразований, спешат взять новый старт в трудовой деятельности, а поэтому вынуждены включиться в образовательный процесс. И самому человеку, и обществу важно, чтобы этот новый старт был успешным. Хотя каждый потерявший работу испытывает свои, индивидуальные затруднения, безработные как специфическая социальная группа имеют общие психолого-педагогические характеристики.

У этой группы населения более чем у других категорий, нарушено взаимодействие с нестабильной производственной, экономической, социокультурной средой. Результаты исследований свидетельствуют о том, что каждый четвертый безработный не может оценить свой профессиональный статус, его соответствие конъюнктуре рынка труда. Это объясняется недостаточным знанием требований, предъявляемых к работнику, его несформировавшейся или амбициозной самооценкой. В то же время самооценка профессиональных качеств в значительной степени определяет характер поведения на рынке труда, успех или неудачу при трудоустройстве, а значит, и скорость протекания процесса социально-профессиональной реабилитации.

Утрата работы взрослыми членами семьи со всей остротой ставит про-

в котором не только провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути реализации этих принципов. В Декларации раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантность (терпимость).

Как указано в документе, «толерантность» означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или притворство. Это прежде всего активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека.

Каждый человек – не только пассивный «потребитель» ментальных, духовных ценностей социума, но и активный «генератор» этих ценностей. Всей своей жизнедеятельностью он вносит свой посильный и неповторимый вклад в сокровищницу духовного опыта народа своей страны и цивилизации в целом. Но изначально решает именно менталитет социума, складывающийся веками, отражающий своеобразие образа жизни того или иного народа, его традиции, верования, национально – этнические особенности, жизненные приоритеты и ценности.

«... Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, – подчеркивается в Декларации, – является воспитание. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав и укрепить стремление к защите прав других. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи. Оно должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению друг к другу. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях» [1].

Следовательно, задача современных школ на основе изучения глубинных корней менталитета народа и его компонентов, и рассмотрения его как субстанции духовного, образовательного и воспитательного феномена современности формировать и развивать его в соответствии с потребностями мирового общества.

Библиографический список

1. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 2002. – С. 27.
2. **Махмутов, М. И.** Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления

ективного образа мира семьи и индивидуума в связи с возросшим темпом жизни, современной экономической обстановкой, которые увеличивают тревожность, вызывают эмоциональное самочувствие, оказывающее негативное влияние на душевное благополучие, как взрослых, так и детей, на их отношение к окружающим и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность. В связи с этим у безработных родителей, а следом за ними и детей в силу высокой эмоциональной заражаемости возникает комплекс жертвы, выражающийся апатией, беспомощностью, безнадежностью, снижением психологической самооценки, комплексом отверженности, характеризующийся сознательным уединением, коммуникативной ригидностью.

В настоящее время общеобразовательные учреждения обладают возможностями, которые позволяют им, как социальным институтам, выступать посредниками между семьей и обществом в оказании необходимой психолого-педагогической помощи, защиты, поддержки семьям безработных.

Одним из эффективных инструментов оказания общеобразовательным учреждением помощи семьям безработных является психолого-педагогическое сопровождение, поскольку содействует оптимальному достижению целей и задач социальной поддержки, а также защите ребенка и членов семьи при соблюдении критериев целесообразности, экономичности, гуманности.

Задача и результат поддержки в социализации заключаются не столько в приобретении безработными новых знаний и умений, сколько в формировании у них мотивации овладения новой профессией, выявлении способности определить и успешно пройти собственный путь нового профессионального становления, соответствующий индивидуальным потенциальным возможностям и потребностям, определению уровня квалификации, развития профессионально значимых качеств. Поэтому важной функцией работы с безработными является создание оптимальных социально-педагогических условий для развития способности личности к социальному взаимодействию, социализации и активной адаптации в новых социально-экономических условиях. Эту функцию можно обозначить как сопровождение социализации безработного.

Выделяют две группы целей работы с безработными. Первая группа целей, непосредственно связанная с процессом обучения, носит андрагогический характер и предусматривает: формирование минимума профессиональных знаний и умений, необходимых для того, чтобы работник приступил к выполнению своих профессиональных, производственных функций; формирование готовности к овладению и овладение обобщенными способами деятельности, что в условиях ускоренного профессионального обучения имеет более важное значение, чем формирование знаний и умений; обеспечение адекватности подготовки специалиста его новому рабочему месту. Вторая группа целей связана с развитием способности личности активно

блему психологической приспособляемости к новой ситуации. Ухудшается социальное самочувствие, растет ощущение беспокойства, тревоги, неуверенности в будущем, ущемленности в социальных и гражданских правах, снижении толерантности и удовлетворенности. Безработица обернулась фактором сокращения возможностей адаптации части общества к новым условиям. Она затрудняет воплощение всех функций семьи и, прежде всего, детскую социализацию, блокирует широкую социальную мобильность. Низкие доходы родителей в течение продолжительного времени могут предопределить слабый образовательный уровень подрастающего поколения, плохое состояние профессиональной подготовки и в результате оставить ему минимальные шансы для продвижения по социальной лестнице.

Дети из семей безработных имеют больший шанс стать безработными в будущем, так как жизненный сценарий складывается именно таким образом: апатия, безысходность, слабая мобильность, агрессия.

Изменения, происходящие в семье безработного очевидны. Наши исследования показывают, что с изменением статуса постепенно происходит и изменение стиля взаимодействия и воспитания в семье. Причем усиление идет в сторону или авторитарного (57%) или попустительского (37%) стилей.

Родители оказывают наибольшее влияние на жизнь своих детей. Именно поэтому их понимание того, о чем дети должны думать, как они должны учиться и как их необходимо воспитывать, имеет решающее значение в формировании будущей модели поведения растущих детей. Такие факторы, как гены, окружение, культура, пол и финансовое положение, имеют меньшее значение. Наши исследования показывают, что существует взаимосвязь между родительским стилем воспитания и успеваемостью ребенка в школе, вероятностью его вовлечения в преступную деятельность, проявлением жестокости и антиобщественного поведения, депрессиями, употреблением алкоголя и наркотиков, а также уровнем его самооценки.

Как указывают 42% респондентов, на их взгляд, они не случайно попали в «жернова безработицы», а были «подготовлены» к этому предшествующим обучением и воспитанием. Несмотря на осознание данного факта, взрослые с недостаточным вниманием относятся к проблеме формирования потребности в труде своих детей. Тем самым, порождая еще один замкнутый круг «безработные родители – безработные дети».

Личная диспозиция: твердость, крепость, сила противостояния – формируются в основном в детском возрасте под влиянием стиля воспитания. Следовательно, люди, не обладающие этими качествами или утратившие их в силу сложившихся обстоятельств, не могут формировать их у детей.

В связи с этим необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение не только безработного, но и членов его семьи, а особенно детей.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения социализации личности в кризисной ситуации безработицы обусловлено искажением субъ-

безработных и их реальные возможности применить свои знания и умения на рынке труда длительное время, что предполагает:

- формирование уверенности в себе, способности пересмотреть свои потенциальные возможности, умения принимать решения и определять пути и способы их реализации, развитие познавательных способностей, развитие мотивации;
- обеспечение соискателю рабочего места, высокой степени вероятности трудоустроиться;
- развитие способности к активной адаптации на рабочем месте;
- формирование предпосылок к проявлению социальной и профессиональной мобильности.

М. Ш. Ноулс приводит свою классификацию взрослых обучающихся, которые имеют различные жизненные задачи. Всех их объединяет то, что эти люди обладают пятью основополагающими характеристиками, отличающими их от незрелых обучающихся, а именно: осознанием себя более самостоятельной, самоуправляемой личностью; наличием жизненного опыта, который является важным источником обучения; готовностью к обучению с целью решения своих жизненно важных проблем; стремлением к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; условиями учебной деятельности выступают временные, пространственные, бытовые, профессиональные и социальные факторы.

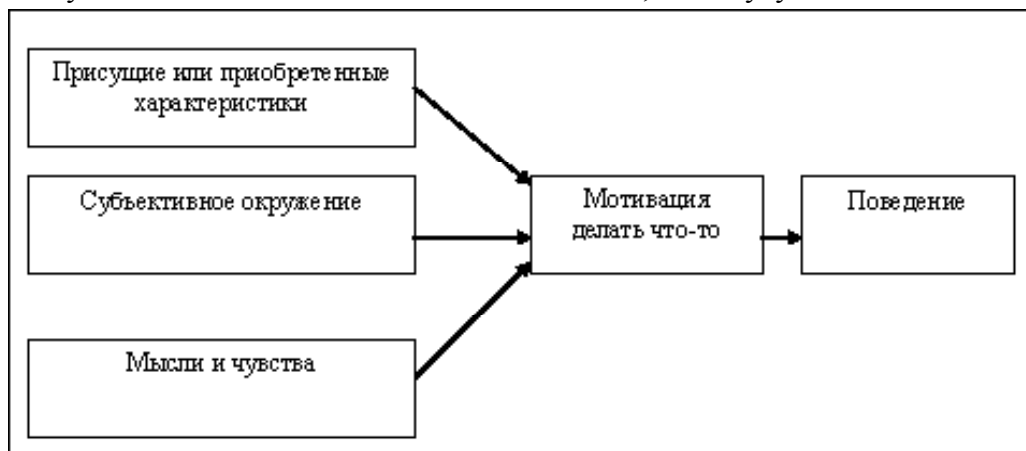
При работе с безработными необходимо учитывать, с одной стороны, фактор данности, т. е. человек уже не работает и его необходимо ориентировать на деятельность, а с другой стороны, ориентировать на постоянную потребность в трудовой деятельности.

Определим зависимость влияния основных факторов на трудовую мотивацию и поведение безработных (рисунок).

Факторы влияния на мотивацию и поведение

действовать в изменяющихся социально–экономических условиях, умения мобилизовать потенциальные возможности и обеспечить себе гарантии в сфере занятости. Реализация этих целей имеет отсроченный эффект и носит социально значимый характер.

Суть обозначенных целей заключается в том, чтобы улучшить мотивацию



Анализируя данный рисунок, отметим, что «субъективное окружение» может влиять на формирование «приобретенных характеристик», а следовательно, определяет «мысли и чувства» безработного. Именно под влиянием взаимодействия трех составляющих формируется мотивация деятельности, определяется стиль поведения безработного.

Сопровождение социализации безработных осуществляется в рамках лично–ориентированного подхода к взаимодействию с клиентом и опирается на экзистенциально–гуманистическую парадигму, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В отличие от бюрократической (если человек не нашел работу, он просто не хочет работать, и к нему нужно применить меры воспитательного воздействия и соответствующие санкции) и медицинской (если человек не в состоянии найти работу, с ним что-то «не так» физически или психически, и его нужно лечить или проводить психокоррекцию), данная парадигма рассматривает потерю и поиски работы как сложную экзистенциальную ситуацию в жизни клиента, предъявляющую особые требования к его личности, и задача консультанта – помочь активизировать и развить ресурсы самой личности для успешного преодоления этой ситуации.

Работа образовательного учреждения по сопровождению социализации безработного должна быть направлена на содействие в преодолении клиентом своей ситуации на внутреннем уровне за счет развития психологических адаптивных механизмов его личности. Это должно способствовать выработке более зрелой личностной позиции и в конечном итоге установлению более здоровых и гармоничных отношений с социумом, т. е. осуществляется помощь в успешной социально-психологической адаптации.

8. Формирование навыков планирования и целеполагания, преодоление страха перед будущим, построение жизненной перспективы.

Глубина проработки и продолжительность каждого этапа зависят от индивидуальных проблем конкретного клиента или особенностей группы. Для клиентов, не демонстрирующих дезадаптивных форм реагирования в ситуации безработицы, работа по данной программе может рассматриваться как психопрофилактика развития признаков социально-психологической дезадаптации.

Определим основные направления социально-педагогической работы с семьями безработных в общеобразовательных учреждениях:

– *выявление семей безработных*, наблюдение за ними, изучение их состояния, потребностей. Для анализа подобной семьи могут понадобиться следующие сведения: количество членов семьи, в том числе детей; пол и возраст родителей и детей; материальное положение семьи; количество безработных в семье; продолжительность периода безработицы, ее причины; жилищные условия; отношения между родителями, детьми, родителями и детьми; состояние здоровья детей и родителей, наличие больных, инвалидов с детства; уровень образования безработных; профессия безработных, их трудовой стаж; сведения о том, учатся ли дети и в каких учебных заведениях; успеваемость детей; наличие детей, которые не учатся и не работают, причины этого; наличие асоциального поведения у членов семьи, его типы; возможности проведения летнего отдыха; круг интересов семьи и т. п.;

– *выявление основных проблем*, проектирование направлений помощи, которая может быть предложена в каждом конкретном случае;

– *оказание посильной организационно-юридической помощи* (отстаивание интересов безработных и членов их семей, консультационные услуги и т. п.);

– *обеспечение психологической помощи нуждающимся безработным и членам их семей* (направление в консультацию, специализированные органы, психологическая поддержка, объем которой определяется мерой компетенции социального педагога);

– *организация досуга и отдыха детей*;

– *содействие самому безработному, членам его семьи, в том числе несовершеннолетним, в трудоустройстве*;

– *стимулирование создания групп самопомощи*;

– *помощь в создании различных курсов, кружков и т. п.*, в том числе частных, целью которых будет обучение и переобучение как занятых работников, так и безработных; привлечение к занятию в подобных объединениях людей, которые недавно были безработными, но в настоящее время имеют работу, для оказания поддержки безработным;

– *участие в создании специальных детских фондов*, задачами которых является не только поиск и перераспределение материальных средств, но и выявление детей, проявивших интерес к бизнесу, организация их дальнейшего

Под успешной социализацией понимается и процесс, и результат активного приспособления личности к меняющимся условиям социальной среды, сохраняющего целостность как среды, так и личности, и способствующего установлению позитивно-конструктивных отношений между ними за счет пластичности личности.

В процессе психологического консультирования или групповой психологической работы происходит замена неконструктивных способов внешнего и внутреннего реагирования на более конструктивные, что повышает общий уровень адаптивности личности и позволяет человеку впоследствии самому успешно решать подобные проблемы.

Психологическая работа с каждым человеком имеет индивидуальную направленность и включает в себя ряд этапов, предполагающих движение к более успешной жизненной позиции, под которой мы понимаем наличие следующих характеристик личности:

- способность принимать реальность во всем ее многообразии;
- позитивное отношение к самому себе, другим людям и миру в целом;
- адекватная устойчивая самооценка;
- принятие личной ответственности за свою жизнь;
- способность делать осознанный выбор и нести ответственность за его последствия;
- способность устанавливать конструктивные отношения с другими людьми и социумом;
- способность к осмысленному целеполаганию, позитивное мышление;
- мотивация к достижению успеха.

Этапы работы образовательного учреждения по сопровождению социализации безработных имеют следующее содержание:

1. Осознание и принятие собственной реальной ситуации, своего отношения к ней, своих чувств и мыслей по поводу ситуации.
2. Осознание собственных возможностей и ограничений для преодоления ситуации, рассмотрение возможных альтернатив поведенческих стратегий, трудностей в их реализации и способов справиться с ними.
3. Осознание проблемы личной ответственности за свое прошлое, настоящее и будущее, осознание проблемы зависимости и проблемы вины.
4. Формирование позитивного отношения к себе и адекватной самооценки, навыков самопознания и самопрезентации.
5. Формирование конструктивного отношения к себе и миру, навыков позитивного мышления, приведение притязаний и ожиданий в соответствие с реальностью.
6. Осознание проблемы личных ценностей, смысла жизни «для меня», смысла труда «для меня», проблемы счастья.
7. Осознание проблемы стресса, выработка индивидуальной тактики управления стрессом, навыков саморегуляции и самоподдержки.

- постоянный диалог и обсуждение содержания, форм и методов взаимодействия;
- связь с практикой, проверка ее с помощью полученных результатов взаимодействия;
- сотрудничество, поддержка, сотворчество;
- оказание помощи в выявлении у него опыта деятельности.

Оценивая негативное социальное значение безработицы в условиях России, необходимо иметь в виду ментальность российского населения, для которого занятость во всех видах общественного производства является основой жизнедеятельности. За последние десятилетия менталитет россиян формировался в условиях, при которых такие социальные явления, как конкуренция и безработица, были достаточно абстрактными. В результате, с одной стороны, люди оказались психологически не готовы к адекватному реагированию на негативные социальные процессы. С другой стороны, экономические реформы обрушились настолько стремительно, что многие, как говорится, «однажды проснувшись в собственной квартире, но в другой стране», до сих пор как бы продолжают жить в несуществующем социуме.

И не мудрено, ведь процесс адаптации человека значительно отстает от роста жизненных потребностей, то есть ускоренного социального развития. Новые социальные условия предъявили к психологическим возможностям человека довольно высокие требования, с которыми он порой справиться не может.

В связи с вышеизложенным, программы сопровождения социализации безработных в образовательном учреждении могут быть следующими:

- «Школа безработного» для ищущих работу, незанятых или безработных граждан без учета срока безработицы.
- «Школа трудоустройства» для безработных, имеющих специальность или профессиональный опыт, выпускников профессиональных учебных заведений.
- «Школа профессионального самоопределения» для молодежи, не имеющей профессионального образования и специальности.
- «Клуб ищущих работу» для безработных граждан, активно ищущих работу.
- «Новый старт» для длительно неработающих граждан.
- «Старт в профессию» для молодежи, не имеющей профессии и/или опыта работы.

В настоящее время ситуация на рынке труда Ставропольского края такова, что в наиболее сложном положении находится молодежь. Предъявляемый спрос на рабочую силу высокой квалификации и существующий отрыв программ профессиональной подготовки специалистов от требований рынка труда, существенно сокращают возможности трудоустройства молодежи. Кроме этого в последние годы были нарушены традиции приобретения и

профессионального обучения или помощь в профессиональной ориентации;

– *помощь в получении материальной помощи различного вида* (компенсации, которая выплачивается высвобождаемому с предприятия работнику; стипендии, которая выплачивается в период профессиональной подготовки, переподготовки или повышения квалификации; пособия по безработице; компенсации затрат в связи с добровольным переездом в другую местность по предложению службы занятости; дотаций на пользование жильем, коммунальными услугами, общественным транспортом, услугами здравоохранения и общественного питания и т. п.);

– *информационные и организационно-посреднические услуги;*

– *социальный патронаж детей «группы риска» из семей безработных граждан*, обследование данных семей на предмет присвоения статуса малообеспеченной семьи для получения дополнительной социальной помощи и льгот и т. д.

Ключевой вопрос в организации работы с безработными – разработка его содержания. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, смысловой основой переобучения трудоспособного человека любого возраста, потерявшего работу, является формирование внутренних предпосылок к изменению своего положения на рынке труда. В этих целях используют несколько базовых моделей обучения, выбор которых зависит от исходных целевых и психологических установок личности. Среди установок личности могут преобладать ориентации на разные виды деятельности:

– *любую работу, обеспечивающую достойный заработок;*

– *смену рода деятельности при сохранении (или повышении) социального статуса, личностного престижа, который обеспечивался предыдущим местом работы;*

– *открытие собственного дела (индивидуального, семейного, корпоративного);*

– *работу в зарубежных фирмах (на совместных предприятиях);*

– *получение работы, требующей повышения имеющегося образовательного уровня;*

– *«виртуальное место работы» в домашних условиях.*

Важно подчеркнуть, что выбор содержания образования должен быть лично ориентирован. Ведь безработный, как и всякий взрослый человек, приступающий к обучению располагает неким запасом знаний и сложившимся набором личностных характеристик, которые неизбежно повлияют на успешность обучения и потребуют выбора в нем индивидуального пути.

Исходя из вышеуказанных посылок, можно выделить следующие характерные черты модели работы школы с безработными:

– *недирективный, неприказной характер взаимодействия;*

– *совместное целеполагание;*

– *постановка проблем и создание необходимой базы знаний;*

окружением.

На современном этапе развития общества национальная культура выступает важным средством воспитания человеческого в человеке, его прекрасных сторон в их различных проявлениях и органично входит в целостную систему образования. Не вызывает сомнения тот факт, что эстетический компонент национальной культуры является воспитательным инвариантом, ценностно-смысловой сущностью формирования личности любой национальности. Песенная культура, традиционная обрядовая национальная культура адыгов, чувашей, якутов и т. д. будет способствовать воспитанию личности вообще и, в случае наполнения ими образовательного процесса университета, профессионально-педагогический и этноэстетической культуры, в частности.

В структуре этноэстетической культуры личности преподавателя можно выделить три основных компонента: аксиологический, деятельностно-практический и личностно-творческий. Первичность аксиологического компонента определяется его системообразующей сутью. Педагогические ценности, по мнению В. А. Сластенина, представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Уровень субъективизации педагогических ценностей рассматривается в качестве показателя личностно-профессионального развития педагога. Применительно к профессионально-педагогической деятельности ценности в специфическом их выражении обнаруживаются через отношение педагога к профессиональной теории, социокультурному окружению, через его готовность и реальную способность оценивать свою собственную деятельность с позиций принятия или отторжения общественным мнением или самосознанием. Перед человеком, занимающимся педагогической деятельностью, постоянно возникают задачи, требующие осмысления, оценки педагогической реальности, поиска решений в конкретных ситуациях. Немаловажную роль при этом играет активность, избирательность личности, как в оценке, так и в процессе создания и применения ценностей.

В процессе педагогической деятельности преподаватель овладевает идеями и концепциями, приобретает знания и умения, которые, в зависимости от степени употребления их в реальной жизни, оцениваются им как более или менее значимые. Те, которые положительно оцениваются на данный момент времени как наиболее значимые для общества, конкретной педагогической системы или личности, выступают в качестве педагогических ценностей. История общества, культуры и педагогики показывают, что ценности не остаются неизменными на протяжении времени, они переосмысливаются, переоцениваются в зависимости от конкретной социокультурной ситуации и могут выступать профессиональными ориентирами.

Содержательную основу аксиологического компонента этноэстетиче-

развития трудовых навыков. Необходимо поднимать престиж рабочих профессий, которые среди молодежи крайне не популярны.

Согласно проводимым нами опросам профессиональные планы выпускников школ, как правило, не соответствуют потребностям рынка труда Ставропольского края, что в будущем может привести к личностным и социальным конфликтам.

Рассматривая общепедагогический аспект изучения явления безработицы, необходимо отметить, что существует острая необходимость преломления андрагогических знаний через призму общей педагогической науки.

Проблема сопровождения социализации семьи безработного, его социальной адаптации становится в последнее время все актуальнее и нуждается в дальнейшей отработке технологии и совершенствовании научно-методического обеспечения. И это вполне закономерно. Ведь для безработного в условиях социального перелома, наверное, самое важное – найти свое место в жизни.

Современное образовательное учреждение недостаточно использует в своей деятельности социальную работу. Одна из причин этого явления заключается в том, что оно не готово ни психологически, ни материально к организации такого рода работы с семьями и по-прежнему в большей части является замкнутой системой. Однако, главным для школы является опора на семью с использованием возможностей социума в повышении педагогической грамотности и культуры родителей.

Таким образом, анализ проблемного поля показал, что общеобразовательное учреждение может эффективно включиться в мероприятия по сопровождению социализации семей безработных.

УДК 378.036

М. И. Алдошина

ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В современных условиях духовного и эмоционально-ценностного обнищания образования мы доказываем существование этноэстетической культуры педагога, которая представляет собой профессионально значимое интегративное качество личности, включающее систему этноэстетических знаний и способов деятельности, определяющих позицию педагога в целостном педагогическом процессе и обеспечивающих взаимодействие с социальным

и носителем которой является все человечество, то ясно, что безличность и расплывчатость в такой культуре должны быть максимальными. В этой культуре должны воплощаться лишь те психические элементы, которые общи всем людям. Вкусы и убеждения у всех людей различны, индивидуальные колебания в этой области чрезвычайно сильны – но логика у всех одна, и материальные потребности в питании, экономии труда и т. д. тоже у всех более или менее одинаковы. Поэтому ясно, что в «однородной общечеловеческой культуре» логика, рационалистическая наука и материальная техника всегда будут преобладать над религией, этикой и эстетикой, что в этой культуре интенсивное научно–техническое развитие неизбежно будет связано с духовно–нравственным одичанием. Не облагороженная духовным углублением логика и материальная техника, высушивая духовно одичавшего человека, и то же время не только не облегчают, но затрудняют ему путь к истинному самопознанию и укрепляют в нем гордыню. И, таким образом, однородная общечеловеческая культура неизбежно становится безбожной, богоборческой, столпотворенческой. Напротив, в культуре национально ограниченной всему тому, в чем проявляются интимные духовные потребности и предрасположения, эстетические вкусы, нравственные стремления – словом, весь своеобразный моральный и духовный облик данного народа, – отводится почетное место. Вся духовная часть такой культуры, проникнутая своеобразной национальной психикой, интимно и органически близка ее носителям (Н. С. Трубецкой). Воплощение в культуре духовного облика и духовного опыта похожих и родственных натур облегчает отдельным членам данного национального организма работу личного самопознания. И поэтому именно только в пределах такой культуры могут возникать морально положительные, духовно возвышающие человека ценности.

Патриотизм, как сплав памяти поколений, выступает базой духовности как характеристики личности. Воспитание любви к родному ландшафту, развитие способности созерцать красоту родной земли, овладение поэтическими формами родного языка через многочисленные произведения русского фольклора помогает проникнуть в глубины красоты родной земли, формирует «способность отозваться на нее словом, песней, что расценивается как начало пробуждения духовной силы человека» (М. В. Захарченко). Духовность не сводится к рациональному осмыслению своего бытия, она представляет собой сложный синтез сознательных, бессознательных и подсознательных оценок и знаний. Стержнем индивидуального духа выступает вера. Предмет веры многообразен в конкретных формах своего проявления – Бог, государство, природа, другой человек, собственная личность. Вокруг веры аккумулируются другие составляющие индивидуального духа, прежде всего совесть, надежда, красота и т. п.

Мы рассматриваем процессы присвоения личностью системы этноэстетических ценностей, которые протекают в рамках университетского образования. Аксиосферу процесса формирования этноэстетической культуры

ской культуры преподавателя составляют часть традиционных духовных ценностей русского народа, отражающих отношение к прекрасному в тех ценностных ориентирах, на которых держится общество на протяжении веков. Эстетические ценности личности отражают значение для нее эстетических знаний, умений и навыков, соотношение личностных устремлений с общественными; характеризуют отношение личности к эстетическим явлениям, эстетическим процессам, эстетической деятельности, к самой личности и сообществу. Формирование эстетической культуры личности выступает одним из элементов процесса формирования культуры личности. Эстетическая культура имеет свою структуру, задачи, содержание, а также свои факторы, формы и способы преломления общих методов и средств формирования личности, а также выступает характеристикой других видов культуры личности (трудовой, нравственной, интеллектуальной), являясь их составным элементом и признаком. Т. Манро выделяет три аспекта эстетических ценностей: они выступают одним из самых мощных инструментов для производства положительного опыта; постоянно находят новые пути для валидации человеческой жизни, для создания ощущения, что жизнь прожита не даром; вносят свой вклад в умственное развитие и социальную приспособленность.

Этнокультурный контекст эстетических ценностей личности преобразует их в самостоятельную структуру, характеризующую патриотизм и духовность личности, возможность ее соотнесения с основами ментальности, что выступает результатом, с одной стороны, телесного влияния (природы, особенностей социума), а, с другой – духовными образованиями, эстетическими ценностями, в том числе.

Ценностную основу этноэстетической культуры личности составляют ценности традиционной национальной культуры. Всякая культура есть исторически непрерывно меняющийся продукт коллективного творчества прошлых и современных поколений данной социальной среды, причем каждая отдельная культурная ценность имеет целью удовлетворение определенных (материальных или духовных) потребностей всего данного социального целого или входящих в его состав индивидов. Поэтому всякая культура производит в пределах данного социального целого нивелировку индивидуальных различий его членов. В культурных ценностях, получающих признание, ступеньваются отпечатки слишком индивидуальных черт их творцов и слишком индивидуальный тон потребностей и вкусов отдельных членов данного социально-культурного организма. Происходит это естественным образом, в силу взаимной нейтрализации полярных, т. е. максимально противоположных, индивидуальных различий. В результате на всей культуре лежит отпечаток некоторого среднего для членов данной социальной среды психического типа. Чем больше индивидуальные различия членов социально-культурного целого, тем расплывчатей и неопределеннее, безличнее средний тип, воплощающийся в культуре. Если представить себе культуру, творцом

этноэстетическая культура, характеризуясь внутренней устойчивостью и статичностью, ориентирована на всех членов общества и детерминируется через уровень развития производства и общественных отношений, политические и идеологические устои государства, явления общественной психологии (слухи, моду, веру), средства массовой информации, деятельность общественных учреждений и организаций (музеев, театров и т. п.). Индивидуальная этноэстетическая культура характеризуется системностью, целенаправленностью, динамичностью и личностной обусловленностью, что предопределяет сложность рассматриваемого явления.

Эстетическая составляющая культурно-исторического наследия русского народа составляют аксиологическую основу этноэстетической культуры личности будущего преподавателя. Студент не может просто «взять» и «перелить в себя» существующие знания или иные культурные ценности. Он непременно должен переоткрыть их для себя, т. е. пропустить через свое сознание, пережить своими эмоциями, утвердить для себя. Должна состояться личная встреча с культурной ценностью. Именно такого рода встречи и происходят в университете в процессе формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в рамках изучения педагогических дисциплин, в ходе педагогической практики, НИРС, психолого-педагогического практикума.

УДК 37.018.1

П. О. Омарова, З. З. Гасанова

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ

С древнейших времен в различных литературных источниках отмечается важность проблем семьи для общества и государства. Во всех священных книгах (Библии, Коране и других) зафиксированы семейные традиции и обычаи разных народов, даются рекомендации по созданию и сохранению семьи, подчеркивается ее социальная ценность.

Семейные отношения исследовали Платон, Аристотель, Ф. Бэкон, М. Монтень, Ж. Ж. Руссо, И. Кант, Г. Гегель и многие другие выдающиеся философы. О важности семейного воспитания писали русские педагоги XVIII в. Н. И. Новиков, Н. Н. Поновский, А. А. Прокопович-Антонский и др.

Со времен античности сложились две концепции рассмотрения проблем семьи («традиция Платона» и «традиция Аристотеля» по определению Т. В. Шеляга), которые продолжают оказывать свое влияние на современные научные школы [1].

В представлениях Платона семья представляется как всеобщий закон,

будущего преподавателя составляет несколько уровней ценностей: общественно–педагогические, профессионально–групповые и индивидуально–личностные.

Общественно–педагогические ценности воплощают совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, которые регулируют деятельность общества в сфере образования и проявляются в общественном сознании.

Профессионально–групповые педагогические ценности, как правило, находят свое выражение в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность. Данные ценности отличаются целостностью, относительной стабильностью и повторяемостью и наиболее полно проявляются в этноэстетической деятельности будущего преподавателя.

Индивидуально–личностные ценности представляют сложные социально–психологические образования, в которых проявляются цели, мотивы, идеалы, мировоззренческие установки личности. Именно они составляют основу системы ценностных ориентаций личности, которая образует аксиологическое «Я». Принято считать, что система ценностных ориентаций

обеспечивает устойчивость личности, преемственность ее поведения, определяет направленность потребностей и интересов.

Таким образом, базовыми этноэстетическими ценностями в системе университетского образования выступают: культурно–исторические традиции русского народа (духовность, чуткость к красоте, гармоничность, богатство эмоциональных проявлений, противоречивость, пассионарность); эстетические ценности традиционного русского искусства (фольклора, занятий искусствами, народных праздников и т. п.): образность, раздольность, пластичность, ритмичность, полифоничность, соразмерность; ценностное (бережное) отношение к русской природе, культуре, семье; ценности педагогической профессии, как деятельности, транслирующей этнокультурные ценности от одного поколения к другому (душевность, гуманность, терпимость, продуктивность, гармония логического и интуитивного); ценности различных видов образовательной и воспитательной деятельности в университете, как среды присвоения, сохранения и воспроизведения этноэстетических ценностей русского народа (целенаправленность, ассоциативность, направленность на самоактуализацию, творческую самореализацию личности).

Из приведенного анализа видно, что *этноэстетическая культура не является монолитным феноменом и многослойна при детальном рассмотрении.* В нее входят 1) этноэстетическая культура как социальное явление, содержательную основу которой составляют культурно–исторические традиции, ценностные отношения и этноэстетические ценности традиционной культуры; 2) индивидуальная этноэстетическая культура будущего преподавателя, вытекающая из первой и проявляющаяся в профессионально–педагогической деятельности.

Данные культурные уровни проявляются в разных сферах. Социальная

- экономическое сотрудничество;
- сексуальные отношения.

Середина XX в., ознаменованная Второй мировой войной и ее последствиями, в теоретическом анализе семьи и ее функций не прибавила почти ничего. Если обратиться к теории Т. Парсонса, семья с развитием общества и государства постепенно утрачивает часть своих функций в связи с возникновением все большего числа особых институтов и структур, предназначенных для их выполнения. При этом за семьей остается важнейшая функция социализации детей. Именно в семье дети получают запас прочности и надежности, который поможет им во взрослом мире. Система социализации в семье, по мнению Т. Парсонса, гарантирует появление поколений, все более адаптированных к обществу.

Значительную роль в научно-теоретическом анализе семьи сыграл А. Г. Харчев (1964), который на широком историческом, философском и социологическом материале рассмотрел вопросы происхождения семьи, ее функций, взаимоотношений личностей в семье, вопросы удовлетворенности браком и семьей [5].

В семье складываются самые ранние впечатления, переходя в фундаментальные человеческие чувства. От них будет зависеть чувственная избирательность индивида позитивная или негативная направленность. Уже на первом месяце жизни в малыше созревает инстинкт подражания, самый сильный и, видимо, основной психологический механизм регуляции.

Ребенок получает первые знания о жизни и усваивает человеческие отношения путем подражания и приобретения опыта в сюжетно-ролевых играх. Озвучивая поведение родителей, он легче усваивает установки и образцы поведения. Родительский личный пример, образ жизни – являются главным строительным материалом внутреннего мира ребенка, то есть манера речи родителей, их взгляды, поступки, мировоззрение зеркально отображаются.

Дети доверяют и воспринимают полностью, позволяя быть в руках родителей легко поддающимся воспитанию материалом. Это наиболее благоприятный период жизни детей для усвоения, что такое «хорошо», и что такое «плохо», воспитывать в нем умение терпеть, сдерживать себя, вырабатывать доброе отношение к другим людям.

Как отмечал великий педагог А. С. Макаренко: «за воспитание ребенка отвечает семья, или, если хотите, родители. Но педагогика семейного коллектива не может лепить ребенка из ничего. Материалом для будущего человека не может быть ограниченный набор семейных впечатлений или педагогических поучений отцов. Материалом будет ... жизнь во всех ее проявлениях» [6, с. 15–16].

Сложность и многофункциональность семьи обуславливает междисциплинарный подход к ее изучению и интерес к ее проблематике со стороны социологии, истории, этнографии, демографии, философии, социальной психологии, медицины, правоведения, педагогики. В контексте нашего иссле-

основанный на некоей всемирной связи не только между живыми существами, но и планетами, звездами, стихиями. Как гармонирующее начало, он примирял все, что было разделено враждой. Поэтический миф об андрогинах (двух половинках существа, которые ищут друг друга, что и обуславливает взаимное тяготение мужчин и женщин) был создан Платоном именно в рамках его нравственно-космологической концепции.

Традиция Аристотеля более рациональна и приземлена, так как основана на рассмотрении семьи, как экономического института, домохозяйство в системе мирского жизнеустройства. Аристотель дал такое определение семье: «общение, естественным путем возникшее для удовлетворения повседневных надобностей» [2, с. 374]. В семье, согласно Аристотелю, реализуется три формы власти:

- отношение мужа к жене;
- отношение отца к детям;
- отношение господина к рабам.

Поскольку семья есть часть государства, то в рамках Аристотелевской концепции, последнее заинтересовано в семейном воспитании, которое будет способствовать добродетельности членов семьи и общества.

Позднее Гегель объединит эти две трактовки своим взглядом на семью, как на духовное единство, связанное глубоким уважением, и как на экономически-правовой институт.

Как указывает Т. В. Шеляг, концептуальная глубина рассмотрения проблемы семьи свойственная русским философам «серебряного века» на рубеже XIX и XX вв. Так, например, в творчестве Н. В. Бердяева мы находим поиски новой человечности в семейных отношениях и критику христианской семьи. Философ делает попытку преобразования отношений биологических и экономических в отношения нравственные и человеческие. Н. В. Бердяев продолжает линию Платона, утверждая, что с разделением полов связана полная страстей и преступлений история человечества. Следует отметить, что во времена Н. В. Бердяева так называемая проблема «взаимоотношений полов» остро обсуждалась и в философских, и в литературно-художественных кругах [3].

В творчестве другого российского философа «серебряного века» В. Розанова исследуются противоречия семейной жизни, в частности, отстаиваются права «внебрачных детей», осуждает провозглашаемый христианской моралью аскетизм половых отношений, который, по его мнению, и приводит к различного рода «блуду» [4].

Наращение изменений в семейном образе жизни с начала XX в. привело к актуализации научного интереса к этой сфере исследований.

Дж. Мэрдок (1949) подчеркивал первичность семейной структуры среди всех других структур общества и выделил четыре основные функции семьи:

- социализация;
- воспроизводство;

научной школы С. В. Дармодехина. Именно в рамках указанного подхода зарождается идея ценностного отношения к семье в контексте трех основных направлений исследований:

- семья как часть иерархии ценностей в контексте анализа динамики ценностных миров россиян (Н. И. Лапин, Н. Г. Марковская, С. В. Дармодехин, В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич);
- семья как универсальная ценность, требующая ценностного отношения индивидов (М. С. Мацковский, В. А. Сысенко, В. Т. Лисовский, В. В. Бодрова и Т. И. Заславская);
- семейные ценности рассматриваются как структурные побудительные компоненты поведения индивидов, которые, в конечном итоге, ведут к социальным изменениям (А. Г. Здравомыслов, О. Л. Краева, Г. Л. Воронин).

Исследования школы С. В. Дармодехина сформировали научные основы ценностного подхода к семье, разработки теоретических положений, базирующихся на осознании социокультурной ценности семьи и послужили фундаментом аксиологического подхода к указанной проблематике в рамках философии (Л. П. Буева, М. С. Каган, В. А. Лекторский, Ю. И. Мирошников, О. М. Панфилов, Н. С. Розов, П. И. Смирнов, А. И. Столович и др.); культурологии и антропологии (С. В. Бородавкин, Г. П. Выжлецов, Л. Г. Ионин, К. О. Касьянова, А. П. Марков, Э. А. Орлова); педагогики (Г. Н. Волков, Н. Д. Никандров, В. Н. Сагатовский, Т. В. Цырлина).

При изучении возможностей семейного воспитания необходимо учитывать четыре основных составных части семьи: структуру, окружение семьи, функционирование и историю развития.

Под структурой семьи понимается система отношений родства, а также совокупность духовных, нравственных, психологических отношений, внутрисемейные установки и отношения власти и авторитета. Учитывается количество членов семьи, их родственные связи, наличие подсистем в семье, характер взаимоотношений в подсистемах, границы взаимоотношений, взаимодействие с социальной средой.

Под окружением семьи понимается ситуация проживания, социоэкономический статус, взаимоотношения семьи с соседями и вообще в социуме, влияние референтной группы ближайших родственников.

Функционирование семьи включает в себя ролевую деятельность ее членов – совокупность установок, норм и образцов поведения, характеризующих одних членов семьи в их отношении к другим ее членам.

История развития семьи включает в себя генеалогическое древо семьи, обычаи, традиции и стадии семейной жизни.

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского (1994) семья обеспечивает этапность процесса социализации ребенка. Механизм развития и трансформации нервно-психических процессов ребенка из натуральных в более сложные осуществляется посредством культурного воз-

дования нас интересует педагогический потенциал семейного воздействия, возможности его оптимизации в плане воспитания патриотизма и дружбы народов.

О. И. Волжина (2001) указывает, что «рассмотрение взаимодействия индивидов на уровне супружества, родительства и родства позволяет выйти на определение семьи как социального института, обеспечивающего воспроизводство и социализацию населения, несущего иждивенческую нагрузку по отношению к детям и старикам, обеспечивающего удовлетворение физиологических, бытовых и психологических потребностей индивидов» [7, с. 27–28].

И. С. Кон (1989) социальными институтами (факторами социализации) определяет следующие:

- родительская семья;
- школа;
- общество сверстников;
- средства массовой коммуникации.

Без влияния семейного воспитания невозможно представить себе процесс социализации ребенка, а ее недооценка, по мнению ряда исследователей (В. Г. Бочарова, В. Н. Гуров) ведет к перекосам в общественном воспитании и педагогическому волюнтаризму, преувеличению роли школы в процессе воспитания личности. Несмотря на понимание роли семьи как социального фактора развития ребенка следует отметить, что на семью необходимо влияние извне для того, чтобы процесс семейного воспитания был более эффективным и избежал деструктивных влияний социальной среды.

В разных научных школах обозначились основные исследовательские подходы к изучению проблематики семьи.

До последнего времени в отечественных исследованиях семейной проблематики отмечался структурно-функциональный подход (А. Г. Харчев, 1964; М. С. Мацковский, 1989). Семья рассматривалась как социальный институт и малая социальная группа со своей внутренней динамикой, зависящей от многих внешних факторов. Исследовались типичные структуры и функции семьи, проблемы межличностного взаимодействия. При этом ценностный аспект проблемы практически не затрагивался.

В исследованиях А. И. Антонова (1999, 2000) основной акцент сделан на проблемах кризиса семьи, анализируется специфика семейной дезорганизации, возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. При этом кризисные явления подвигают автора к пониманию социальной ценности семьи.

Концептуальные основы социально-экономической стратификации семьи исследуется в трудах В. Н. Бобкова, В. В. Елизарова, Н. В. Зверевой, Н. М. Римашевской и др.

Теория семейной политики (фамилистика) исследуется в трудах ученых

3. Неполая семья, которая появляется при разводе родителей или смерти одного из родителей. В неполной семье один из супругов полностью берет на себя воспитание детей.

4. Материнская (внебрачная) семья отличается от неполной тем, что мать не состояла в браке с отцом своего ребенка.

Т. А. Куликова (2000) отмечает, что в настоящее время нет общепринятой классификации функций семьи, однако, многие исследователи выделяют важную роль следующих направлений семейной деятельности:

1. Функция продолжения рода (репродуктивная), которая направлена на воспроизводство и сохранение потомства, продолжение человеческого рода.

2. Хозяйственная функция, обеспечивающая многообразные хозяйственные потребности собственной семьи: покупка продуктов и приготовление пищи; уход за детьми и престарелыми, уборка и ремонт жилья, покупка и содержание в порядке одежды и обуви и т. д.

3. Функция организации досуга имеет своей целью восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение духовных потребностей.

4. Воспитательная функция – важнейшая функция семьи, заключающаяся в духовном воспроизводстве населения.

В. Н. Гуров (1986) в качестве одной из главных функций семьи на современном этапе развития общества определяет функцию первичной (или базисной) социализации ребенка. Он также отмечает различие подходов к пониманию социализации в рамках научных дисциплин. Социология рассматривает социализацию в контексте социальных отношений, психология – как процесс развития личности. В педагогике под социализацией чаще понимают усвоение социального опыта, ценностей, норм, установок общества и социальных групп ребенком и реализацию его как личности посредством влияния на жизненно важные обстоятельства и окружающих людей. При этом указанный процесс может рассматриваться двояко: как организованное воздействие на окружающую ребенка среду и систему отношений между людьми, и как стихийный многофакторный процесс.

И. В. Гребенников выделяет три аспекта воспитательной функции семьи:

1. Воспитание ребенка, формирование его личности, развитие способностей.

2. Систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни.

3. Постоянное влияние детей на родителей (других членов семьи), побуждающее их к самовоспитанию.

Как указывает Т. М. Афанасьева (1977) «создание духовной основы личности и есть цель семейного воспитания» [10, с. 60].

Право на воспитание позволяет родителям принимать решения и проводить мероприятия, необходимые для формирования личности детей, развития у них соответствующих взглядов и привычек. Семейное право (В. А. Рясенцев, 1967) включает в право воспитания и ряд родительских право-

действия и влияние ряда условий, особенно – активного взаимодействия с социальной средой. И первой такой средой выступает именно семья. Как указывает В. Н. Гуров (1989): «Нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков или юношей, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или в прошлом» [8, с. 42].

По мнению В. Сатир (1992), целью семьи является воспитание подрастающего поколения и дальнейшее развитие всех ее членов.

Т. А. Куликова (2000) исследует современные концепции семейной педагогики и домашнего воспитания. Изучая воспитательный потенциал семьи, автор останавливается на первостепенном значении семьи в формировании личности ребенка, исследует психолого-педагогические основы семейного воспитания, включая механизмы, традиции принципы, особенности взаимодействия с другими социальными институтами.

Т. А. Куликова так определяет понятие семья – «это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [9, с. 22].

При этом автор выделяет следующие типы семей:

1. Патриархальная (традиционная) семья, которая представляет собой самый большой по численности тип семьи, в которой много детей, зависящих от родителей, почитаются старшие, строго соблюдаются национальные и религиозные обряды.

2. Нуклеарная семья, которая состоит преимущественно из двух поколений (родителей и детей до их вступления в брак). Иногда нуклеарная семья (расширенная) может состоять из трех поколений, включая бабушек и дедушек, однако, это скорее вызвано экономической необходимостью, чем реальной духовной потребностью семьи. В отличие от традиционной (патриархальной) семьи, многопоколенной по своей сути, нуклеарная семья страдает рядом недостатков, среди которых можно выделить следующие:

1. Отсутствие старших родственников (бабушек, дедушек) приводящее к однопоколенному воспитанию, что, в свою очередь, снижает влияние традиционных семейных ценностей на развитие ребенка;

2. Малодетность семьи;

3. Неопытность молодых родителей;

4. Недостаточное внимание к воспитанию детей в силу необходимости зарабатывания денег на содержание семьи, тогда как в традиционной семье эти проблемы лежат на плечи родственников, менее занятых реализацией экономической функции семьи;

При недостаточности воспитательных воздействий на ребенка отмечается более низкий уровень участия отца по сравнению с ролью матери.

аспекте социальных норм и правил она представляет собой специфическую форму взаимодействия индивидов, которая в структурном и деятельностно–функциональном отношении определяется через наличие культурно–установленных ролевых предписаний. В культурном пространстве они задают социально приемлемые образцы семейного поведения, которые транслируются от поколения к поколению. Упорядоченные модели ролевого поведения членов семьи, явно или неявно одобряемые обществом на различных этапах развития, являются культурными компонентами измерения ценности семьи с точки зрения ее социальной значимости, привлекательности и оправдания индивидуального поведения в семье.

Т. А. Куликова (2000) указывает, что «социальные ценности и атмосфера семьи определяют, станет ли она воспитательной средой, ареной саморазвития и самореализации ребенка» [9, с. 103]. Как пишет С. В. Дармодехин, отмечается достаточно высокий потенциал, исключительность роли семьи в становлении личности молодого человека, являющейся важной «основой стабильности политической системы общества», а также основой государственности [11].

Социально–психологическое изучение современной российской семьи, обусловлено новой социальной ситуацией развития российского общества, сопровождавшаяся большими структурными изменениями во всех ее социальных институтах. Коснулись они также и основного института воспитания и социализации ребенка – семьи. Семья нынешняя характеризуется глубоким кризисом, продолжающемся на протяжении ряда лет. При этом следует учесть масштабность и глубину структурных изменений за достаточно короткое время, происшедшие в нашем государстве.

Для любого общества, при любой общественной формации высока ценность семьи как социальной системы, ответственной за формирование и становление подрастающего поколения. Также неоспоримо значение ее функциональных ролей для общества вообще, одна из основных которой является – воспитательная функция. А она в свою очередь является основным компонентом социализации.

А. С. Макаренко (1971) пишет по поводу семейного воспитания, что в его основе должно лежать активное, вполне сознательное выполнение родителями гражданского долга перед обществом: «там, где этот долг реально переживается родителями, где он составляет основу ежедневного их самочувствия, там он необходимо направляет и воспитательную работу семьи, и там невозможны никакие провалы и никакие катастрофы» [6, с. 18].

Семья призвана выполнять ныне свои функции в условиях отсутствия четкой, государственной идеологии, смены ценностных ориентаций (ускоренная ориентация на материальный достаток) как единственное средство достижения власти и социального положения.

Невольно семья явилась своеобразным полигоном и одновременно инди-

мочий, в частности, на общение с ребенком, позволяющее родителям видеть ребенка, контролировать его поступки, непосредственно воздействовать на его сознание; отдавать детей государственным учреждениям образования на воспитание и обучение; определять место проживания детей и т. д.

При этом государство осуществляет контроль за реализацией права родителей на воспитание детей через дошкольные образовательные учреждения, школу и ее общественные организации, через родительские комитеты при школах, предприятия и учреждения, где работают родители, через органы опеки, общественные организации и др. учреждения.

Несмотря на то, что воспитательная функция признается важнейшей функцией семьи, однако, воспитательные возможности разных семей, их воспитательный потенциал весьма различен и зависит от целого ряда факторов: типа семьи, структуры, материальной обеспеченности, социального статуса, традиционных укладов воспитания, религиозной принадлежности, региона проживания, уровня культуры, образовании и педагогической компетентности родителей, а также ряда других факторов. Поэтому исследователи стремятся обозначить основные компоненты воспитательного потенциала семьи, к которым относятся биологический, психологический, экономический и социальный.

Биологический компонент определяется факторами наследственности и влияние его является недостаточно изученным. Психологический компонент основан на типе семьи, ролевых функциях членов семьи, типе взаимоотношений в семье, уровне педагогической компетентности, интеллектуального и эмоционального развития родителей, нравственно-психологическом климате семьи. Экономический компонент определяется уровнем доходов семьи, наличием материальных благ. Социальный компонент складывается из принадлежности семьи к определенной этнической группе, социального статуса семьи, образования родителей, их профессии и занимаемой должности, культурного и духовного уровня развития.

Если биологический и экономический компоненты воспитательного потенциала семьи не доступны педагогической коррекции, то в отношении психологического и социального компонентов можно говорить о возможностях специально организованного педагогического воздействия извне на некоторые из определяющих указанные компоненты факторы с целью оптимизации процесса семейного воспитания и социализации личности ребенка. При этом следует учитывать законы гомеостаза: любая система стремиться к самосохранению. Следовательно, при недостаточно профессиональной педагогической работе с семьей можно столкнуться с проблемой отсутствия благоприятного контакта с родителями либо агрессивным отторжением любых попыток оказать влияние на происходящие в ней процессы.

Семья является первой и естественной воспитательной средой, принимая на себя основной труд и ответственность за воспитание ребенка, так как в

члены семьи проводят вне дома, сосредотачиваясь на общественных и производственных делах, при минимальной оплате наемного труда и присвоении государством семейного продукта [12].

В 90-е годы XX в. изменения в социально-политической и экономической сферах России привели к переоценке государственной политики в отношении семьи. Был создан специальный Комитет по делам семьи и демографической политике (1990 г.), целями которого являлись: «разработка и реализация научно обоснованных социальных программ, направленных на улучшение положения семьи и демографической» [13, с. 3]. К приоритетным направлениям были отнесены: решение задач социальной, юридической защиты, психологической поддержки семьи, матери и ребенка; охрана здоровья женщин и детей, снижение материнской, младенческой и детской смертности, улучшение демографической ситуации в стране. Впервые в России на государственном уровне прозвучал термин «семейная политика».

Именно этот Комитет разработал концепцию «Семейная политика в РСФСР», в которой отмечается: «Семья является одним из важнейших социальных институтов. На основе детско-родительских, супружеских и родственных отношений она объединяет людей, связанных с общностью быта и взаимной ответственностью. От того, насколько успешно семья выполняет свои функции и удовлетворяет потребности личности, во многом зависит социальное благополучие как общества в целом, так и каждого человека» [13, с. 26].

Как указывает С. В. Дармодехин (1998), за сравнительно небольшой период Комитетом по делам семьи и демографической политике были достигнуты серьезные результаты: началось изучение положения семьи в регионах, возникло понимание необходимости разработки концептуальной основы государственной семейной политики, координация работы министерств и ведомств. Впоследствии Комитет был упразднен, а его функции были переданы Министерству социальной защиты, которое свело государственную семейную политику к социальной защите и в немалой степени способствовало ослаблению внимания государства к проблемам семьи.

Государственное определение понятия семейной политики впервые официально прозвучало в мае 1996 года в Указе Президента РФ № 712 «Об основных направлениях государственной семейной политики».

Конституция РФ включает положения о защите государством материнства, детства, семьи. Принципиально новый подход, касающийся родительства, содержится в п. 2 статьи 38: «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей». Семейно-правовые нормы фиксируются Семейным кодексом РФ, который регулирует отношения, возникшие в семье, связанные с защитой прав и интересов членов семьи [14, с. 216].

Процессы трансформации семьи в официальных материалах рассматриваются как закономерные сдвиги в развитии общества, которые ведут к смене сельской, патриархальной, сложной по составу семьи к ее современным ти-

котором всех апробируемых новых отношений в обществе. Прежние были обесценены на государственном уровне, а новые не сложились в силу их стихийности и ситуативности. Семья, по своей сути, являясь особой социальной системой отношений, оказалась наиболее уязвимой. Время от времени она пребывала на грани физического и морального выживания.

С. В. Дармодехин (2001) отмечает, что негативное воздействие проводившихся в стране реформ, которые выразились в массовом обнищании, разрушении нравственно–этических норм и традиций семейного уклада, правовой, моральной и экономической незащищенности привели к резкому снижению воспитательного потенциала семьи и ее роли в социализации детей.

Во многих странах мира разрабатывается специальная государственная семейная политика. Такие страны, как Австрия, Люксембург, Норвегия, Германия, Франция, Чехия, Швеция официально объявили цели и принципы государственной семейной политики. В Бельгии, Дании, Испании, Италии и ряде других стран реализуются различные меры по поддержке семьи: стимулирование рождаемости, создание условий для воспитания детей, экономическое стимулирование. Следует отметить, что в некоторых государствах демонстрируется сознательный отказ от семейной политики (США и Великобритания), либо недооценка ее роли и значения (Греция, Нидерланды, Португалия, Ирландия). При этом именно в этих странах можно отметить крайнюю индивидуализацию и маргинализацию сознания населения (в первом случае) либо настолько большой приоритет семейных ценностей у граждан, что они не нуждаются в специальном стимулировании (во втором случае). В России 2008 год объявлен Годом семьи.

В России в советский период семейная политика отождествлялась с социальной. В исследовании А. И. Антонова (1992) указывается на то, что основной причиной подобного состояния является неприятие классиками марксизма-ленинизма семьи, основанной на частной собственности, наследовании и домашнем воспитании, то есть к «буржуазной семье». Так как семья, как социальный институт, конституируется этими факторами, следовательно, и отношение к семье соответствующее. Предполагалось, что с торжеством коммунизма семья переродится, а общество возьмет на себя максимум забот по воспитанию детей. Только в дошкольном возрасте дети должны жить в семье. Затем они должны воспитываться в общественных детских учреждениях, чтобы преодолеть вредное влияние семейного воспитания в результате целенаправленного формирования коммунистического мировоззрения [10].

В определенной степени государство поддерживало семью, исходя из собственных экономических, производственных, оборонных целей. Потребность в массовой и дешевой рабочей силе привело к максимальному включению женщин в общественное производство. Таким образом, возникла необходимость в широком распространении системы общественного воспитания посредством детских садов и яслей. Это приводило к тому, что А. И. Антонов (1992) назвал «семейной дезорганизацией» – когда большую часть времени

работки научных основ семейного воспитания детей и молодежи в современных российских условиях, которые нашли бы адекватное воплощение в практических рекомендациях. Этот тезис мы выдвигаем в связи с тем, что значительное количество научных разработок не доходит до своего конечного потребителя – родителей. Отсутствуют реальные и доступные пониманию неподготовленного педагогическим образованием родителя практические методики в конкретных областях семейного воспитания. В связи с этим, одной из важнейших задач нашего исследования мы считаем разработку серии брошюр для родителей «Ребенок, семья, общество», в которой ненавязчиво и доступно излагаются рекомендации по решению педагогических задач в условиях семьи. В частности, нами разработано пособие для родителей по патриотическому воспитанию «Я, ты, он, она – вместе целая страна!».

Реализация социально- психологических мер по решению проблем российской семьи должны заключаться не только в постановке проблемы и поиска выхода из сложившейся ситуации. Длительное время в России семья понималась как частная сфера жизнедеятельности индивидов, однако, на наш взгляд, это такой подход является непродуманным и неоправданным, так как это ведет к игнорированию социальной значимости семьи и ее ответственности перед обществом.

Неоспоримо значение создание социально–экономических условий жизнедеятельности семьи, но немаловажно и оздоровление сложившейся социальной ситуации развития для семьи и создание отрегулированных социально – психологических механизмов помощи и поддержки семьи как института воспитания и социализации личности, независимо от социально–экономического строя, геополитического расположения, этнического состава и т. д.

Библиографический список

1. **Шеляг, Т. В.** Мир семьи и социальная работа. – М.: МГСУ, 2004
2. **Аристотель.** Политика. Сочинения. М., 1983. Т.4.
3. **Бердяев, Н. В.** Смысл творчества // Эрос и личность. М., 1989.
4. **Розанов, В.** Семейный вопрос в России // Семья. М., 1990.
5. **Харчев, А. Г.** Брак и семья в СССР: опыт социологического исследования. –М.: Мысль, 1964.
6. **Макаренко, А. С.** Книга для родителей. Собрание соч. в пяти т. Т. 4 – М.: Правда, 1971.
7. **Волжина, О. И.** Семья как социокультурная ценность современного российского общества. М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001.
8. **Гуров, В. Н.** Социальная работа школы с семьей. М.: Педагогическое общество России, 2003.
9. **Куликова, Т. А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 2000.
10. **Афанасьева, Т. М.** Семья сегодня. М.: Знание, 1977.
11. **Дармодехин, С. В.** Государственная семейная политика в России история

пам, представленным преимущественно одной брачной парой с детьми или без детей. Существенно меняется содержание важнейших функций семьи, ее норм и ценностей, отмечается гуманизация, эгалитаризация внутрисемейных отношений. Однако, как отмечает С. В. Дармодехин (1998), происходящие изменения привели и к негативным последствиям: дезорганизации семей, снижению их воспитательного потенциала, росту разводов, числу неполных семей.

Изначально семья оказалась незащищенной и неспособной самостоятельно обеспечить свое нормальное функционирование и выживания в новых социально–экономических условиях. Она осталась один на один со своими проблемами, обрушившимися на нее. В силу чего большей части семей характерно: скудность эмоциональных связей, дефицит общения, агрессия, виктимизация и т. д.

Очень часто перед людьми из некоторых семей вставал вопрос биологического выживания, который перешел в разряд основных, а проблемы духовные, моральные перешли во второстепенные. Для выживания использовалась любая возможность, в том числе, и асоциальные поступки, а также совершение различных преступлений.

Необходимо отметить, что пребывание семьи в длительном и бесперспективном состоянии вызывает деструктивные явления. Одним из деструктивных явлений можно привести такое социальное явление как – «социальное сиротство», которое имеет тенденцию к росту. Нынешние социально–экономические, психологические реалии требуют от государства новых подходов к решению проблем семьи, возможно не стандартных. Ясно, что только государство может взять ответственность на себя за происходящее в ней. Хотя имеющиеся на сегодня государственные программы и проекты остаются не выполненными из-за отсутствия материальных средств.

Несмотря на объективные социально–экономические сложности, семья остается основным институтом социализации и воспитания. В сложных условиях переходного периода возрастает роль семьи как основы жизнедеятельности семьи. Г. И. Климантовой (2004) отмечается, что безусловной ценностью семьи является образование. В этой сфере интересы государства и семьи полностью совпадают. Современная Россия, с ее разнообразием экономико–политических взглядов, нуждается в идее общественного согласия, которой может стать идея заботы о семье и детях. Как отмечает А. А. Коробейников (2000), «образование – возможно единственная сфера, где есть предпосылки конструктивного согласия, объединения партий и общественно–политических движений разной ориентации вокруг проблемы воспитания и обучения молодого поколения. В образовании нуждается каждая семья, каждый человек, будущее детей может стать главным делом нации и ее внутренним движущим стимулом» [14, с. 13].

Статистические данные социологических опросов и мнения экспертов с очевидной необходимостью подтверждают крайнюю необходимость раз-

психологические исследования (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, И. С. Якиманская и др.), философские (Э. В. Ильенков, В. С. Библер, Н. Г. Багдасарян, Б. С. Гершунский, П. С. Гуревич и др.). Это оставляет актуальным поиски научного обоснования, интегративного проектирования и дополнения геометро–графического компонента в становлении профессиональной культуры специалиста, пути решения которых следует искать в контексте неразрешенных противоречий, характеризующих современное состояние проблемы, а именно:

– между реальной низкой результативностью довузовской подготовки, традиционно сложившейся моделью геометро–графической подготовки и утвердившимся новым типом профессиональной деятельности инженера с преобладающей ориентацией на развитие профессиональной компетентности, предполагающей формирование дивергентного мышления, способностей к поиску нестандартных решений, профессиональной мобильности и пр.;

– между прогрессивными тенденциями гуманизации инженерного образования, обуславливающих необходимость формирования инженерной культуры как интегративного профессионального качества специалиста, и отсутствием специального научного обоснования такого инвариантного компонента, как графическая культура;

– между реальным состоянием теории интегративно–целостного непрерывного геометро–графического инженерного образования, находящегося в стадии переосмысления, и общим концептуальным уровнем современной педагогической науки с ярко выраженными тенденциями к междисциплинарному синтезу, интеграции научного знания, использованию достижений системного, личностного, деятельностного подходов, возможностей новых информационных технологий;

– между традиционной сложностью усвоения теоретических основ геометро–графического знания, обладающего высоким уровнем абстракции, сложными иерархическими внутридисциплинарными связями, усложнением содержания образования, возрастающим объемом необходимой информации и уменьшением времени, отводимой на ее усвоение;

– между стремлением к организации учебного процесса, востребующего личностные функции обучающихся, и традиционно–знаниевым его построением, ориентированным на репродуктивно–алгоритмические методы;

– между отдельными методическими подходами и рекомендациями по совершенствованию организации учебной деятельности студентов в процессе графической подготовки и объективной необходимостью научно–обоснованной технологии учебно–познавательной деятельности студентов в процессе геометро–графической подготовки как целостной дидактической системы формирования графической культуры в вузах технического профиля.

По вышеуказанным причинам назрела необходимость подвергнуть де-

и современность. Всероссийский центр уровня жизни. Мониторинг социально – экономического потенциала семей. // Семья и государство М., 2001.

12. **Антонов, А. И.** Семейная политика как объект исследования // Вестник РАН, 1992. – № 3.

13. **Государственная** система социальной помощи семье и детям: Официальные документы и материалы. – М., 1991.

14. **Нечаева, А. М.** Россия и ее дети (ребенок, закон, государство) – М.: Институт государства и права РАН, 1998.

15. **Коробейников, А. А.** Человеческий ресурс России. Проблемы развития // Проблемы развития человеческого потенциала в деятельности Совета Федерации.: Аналитический вестник Информационно-аналитического управления Аппарат Совета Федерации Федерального собрания РФ. – М., 2000 – № 9 (40).

УДК 378

Т. Г. Пронюшкина

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОНКУРЕНТ- ТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Проблема профессионального становления кокурентоспособной личности будущего инженера в процессе геометро-графической подготовки в педагогике практически не разрабатывалась. Проблема формирования графической культуры студентов характеризуется многоаспектностью и интердисциплинарным характером и недостаточностью системных исследовательских подходов, что в том числе обуславливает причины неадекватности подготовки инженеров многократно возросшей потребности общества в профессионально компетентной и конкурентоспособной личности.

Формирование графической культуры сегодня возможно на пути освоения личностно-ориентированных, проблемно-деятельностных технологий обучения, которые предполагают слияние образовательных потоков естественно-научных, общетехнических и специальных дисциплин в достижении единого результата. Модели такого перехода еще только начинают разрабатываться отечественной педагогикой, в том числе в приложении к сфере инженерного образования.

Проблема формирования графической культуры находится на пересечении исследовательских полей педагогики, психологии, философии и др. Определяющее значение имеют педагогические исследования по проблемам профессиональной подготовки (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, Л. П. Крившенко, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, Э. Д. Новожилов, П. И. Пидкасистый и др.),

– анализ результатов функционирования и развития системы.

На выбор системообразующего фактора и установление на его основании связей и зависимостей компонентов системы повлияли основные противоречия процесса графической подготовки студентов в условиях инженерного вуза, выявленные нами в процессе констатирующего эксперимента.

Предлагаемая модель основана на ведущем принципе целевой доминантности, направленном на выявление доминирующей цели процесса формирования графической культуры и подчинению ей всех структурных компонентов этого процесса.

При лично-ориентированном подходе к образовательному процессу личность обучаемого — субъекта дидактической системы представляется целью и результатом, абсолютной ценностью. Таким образом, систематизирующим фактором следует считать цели развития личности, конкретизированные и представленные в виде иерархической структуры целей, согласованных с потребностями государства и общества.

В предлагаемой модели продуктом функционирования системы являются новообразования личности: сформировавшееся мировоззрение, геометрико-графические профессионально-ориентированные знания, владения способами графической и проектной деятельности и сформированные на этой основе профессиональные умения и навыки, ценностные ориентации субъектов системы обучения: компоненты-кирпичики графической культуры, являющейся системозаключающим и открытым эволюционирующим ярусом всей дидактической системы.

Таким образом, цель – системообразующий фактор – предстает в форме продвижения к ценностям, реализующимся в педагогическом процессе графической подготовки, обеспечивающем саморазвитие личности, ее ценностную ориентацию на достижение уровня графической культуры.

Формирование графической культуры в процессе профессиональной подготовки, ориентированное на развитие конкурентоспособной личности специалиста, задает целевой вектор на создание ситуации востребованности личности и сил ее саморазвития в педагогическом процессе. Целью формирования графической культуры является подготовка к конкретным актуальным и перспективным видам деятельности по специальности, востребованной в обществе, обеспечение конкурентоспособности выпускника. Импульс подсистеме задает параметр внешней среды – компонент, содержащий социальный заказ, выражающийся требованиями Государственного стандарта, требованиями нормативного управления педагогической системой, тенденциями социального развития, включающего развитие науки и технического прогресса, и потребностями рынка труда. Исходя из этого, другим системообразующим фактором в модели является необходимость обеспечения многокомпонентного поэтапного процесса передачи и усвоения конкретной профессионально-ориентированной информации в соответствии с деятель-

тальному исследованию процесс формирования графической культуры студентов вузов. Незавершенность теории геометро–графической подготовки студентов, многочисленные потребности современной вузовской практики и общества в целом, необходимость обобщения передового опыта, систематизации и конкретизации компонентно–факторного массива графической культуры инженера вскрыли наличие нерешенной проблемы и тем самым обусловили ее актуальность .

Таким образом, противоречие между социальным запросом современного общества к выпускнику инженерных вузов, которые должны обладать конкурентоспособностью, где одной из составляющих является графическая культура, и недостаточно разработанной теоретико–методической базой и практикой ее формирования во вузах России порождает проблему исследования.

Проблемы, стоящие перед исследователями при формировании графической культуры, позволяют говорить о необходимости рассмотрения модели не только как теоретического представления, но и как средства реализации профессиональнонаправленной графической подготовки, как механизма функционирования, как системы действий по созданию условий формирования графической культуры. На основании этого в общей типологии систем, модель может быть отнесена к типу динамических ценностно-ориентированных самоорганизующихся, для которых характерны слабо детерминированные связи, ориентация на меняющуюся систему ценностей, множественность источников входной информации. Позволяя описать функции, содержание, средства, условия, различные связи и взаимовлияния структурных компонентов, модель даст возможность снять противоречия между необходимостью изменения процесса формирования графической культуры и недостаточной разработанностью проблемы в современных условиях.

В процессе моделирования проектирование ведется на концептуальном уровне, определяются отношения, определяющие специфику системы.

На основе анализа и систематизации предшествующего опыта графической подготовки инженеров, современных требований к его личности, теоретико-методологических подходов, новых концептуальных ориентиров и принципов общей теории систем нами предложена модель формирования профессионально-ориентированной графической подготовки в условиях технического вуза.

Составляющими процесса создания модели явились:

- структурный анализ – выбор системообразующего фактора, назначения и места модели, определения состава элементов и характера связей между ними, выделение подсистем, установление связей между ними;
- функциональный анализ – определение входных и выходных параметров, направления и условия развития системы, динамика изменений составляющих ее элементов;

ностным подходом к обучению и его профессиональной направленностью, который может иметь конкретные количественные характеристики.

Фундаментом модели служит целостная система непрерывной геометро–графической подготовки, включающая стадии и уровни, цели которой конкретизируются на политеоретической основе.

Политеория представляет собой интегративное образование, методологической основой которого служит системное и интегративное видение объекта изучения. Она представляет собой междисциплинарную, межпрофессиональную категорию. Фундаментом, базисом ее структуры является единство социальной, культурологической и педагогической слагаемых, характеризующих современную социокультурную и образовательные ситуации. Политеория отражает сложную природу профессионального образования, соединяющего в себе социально–экономические, психолого–педагогические, культурологические, научно–технические, производственные законы, закономерности, принципы и требования, рассматриваемые в разных науках. Фундаментальные и практические задачи образования решаются в рамках изложенных выше теоретических подходов.

Система непрерывной геометро–графической подготовки, нацеленная на использование потенциала других учебных дисциплин и практик на формирование графической культуры будущего специалиста, имеет ведущие объекты, определяющие структуру дидактической системы.

Динамический характер предлагаемой модели выражается в ее функционировании и предполагает культурологический, организационный, психолого–педагогический, научно–технический, дидактический аспекты, направленные на интеграцию всех процессов подготовки компетентного специалиста, представленных в табл. 1.

Эффективность формирования графической культуры обеспечивается совокупностью дидактических условий.

1. *Целевой компонент* предполагает разработки иерархии учебно–познавательных целей формирования графической культуры, аккумуляции объективных и субъективных целей обучения;

2. *Содержательный компонент* выражается в систематизации знаний, умений и навыков, ориентированных на структурирование их по уровням доступности и уровням развития ориентировочной основы решения задач различных уровней; в процедурах переноса освоенных структурированных знаний, умений и навыков в профессионально–ориентированную деятельность; в интеграции профессиональной деятельности; согласовании интегрированного содержания с процессом его реализации;

3. *Процессуально–управленческий компонент* требует внедрения интенсивных методов и средств обучения и управления процессом, ориентированных на дидактическую логику формирования графической культуры на основе актуализации достижений в области педагогической психологии и теории

Аспекты функционирования модели

Аспекты	Функции	Этапы реализации
Акцентируемость	<p>установление ориентировочных, мотивационно-регулятивных, организационных</p>	<p>осуществление установочной, организационно-методической, регулятивной, организационно-мотивационной и т.п. функций</p>
Организованность	<p>формирование организационных, методических, информационных, коммуникативных, организационно-регулятивных</p>	<p>выявление и определение, формирование и реализация организационно-методических, информационно-коммуникативных, организационно-регулятивных функций, формирование организационно-регулятивных, организационно-методических, организационно-информационных, организационно-коммуникативных функций</p>
Полнофункциональность	<p>организационно-методическая, организационно-информационная, организационно-регулятивная, организационно-коммуникативная</p>	<p>выявление и определение организационно-методических, организационно-информационных, организационно-регулятивных, организационно-коммуникативных функций, формирование организационно-методических, организационно-информационных, организационно-регулятивных, организационно-коммуникативных функций</p>
Комплексность	<p>методическая, мотивационно-регулятивная, коммуникативная, организационно-методическая</p>	<p>выявление и определение методических, организационно-методических, организационно-регулятивных, организационно-коммуникативных функций</p>
Дифференцируемость	<p>формирование, организационно-регулятивное, коммуникативное, организационно-методическое</p>	<p>осуществление организационно-методических, организационно-регулятивных, организационно-коммуникативных, организационно-методических функций</p>

управления.

4. Систематизирующим фактором модели формирования графической культуры выступает *оценочно-результативный компонент*, который мы осмысливаем как:

– меру отражения целостности модели, обеспечивающую ее существование;

– методологический инструментарий управления качеством процесса формирования графической культуры;

– средство, с помощью которого осуществляется выбор стратегии развития геометро-графической подготовки;

– основание для оценки реального уровня образовательных достижений.

В предлагаемой нами модели оценочно–результативный компонент имеет двухкритериальный характер в соответствии с новыми целевыми ориентирами:

1. когнитивно–операциональный критерий, основанный на нормативном диагностическом эталоне, характеризующий геометро–графическую обученность: наличие геометро–графических знаний, уровень доступных задач; системы практических умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, включающих уровень развития ориентировочной основы решения задач различного уровня, в частности, способность творческого исполнения совершаемых действий, трансформация своего и чужого опыта, оригинальность решения профессиональных задач; развитость пространственного мышления.

2. мотивационно-ценностный критерий, предполагающий синтетический метод оценки – уровень зрелости самоопределения, включающий потребности, мотивы и ценностные ориентации в вопросах овладения графической культурой как компонента инженерной культуры; направленность личности на овладение ценностями непрерывного образования, потребность к саморазвитию, целереализация.

Системный подход к характеристике рассматриваемого компонента предполагает оценку не столько через выявление локального уровня сформированности его составляющих, сколько базироваться на их взаимодействии. В табл. 2 представлена характеристика выбранных критериев.

Мы подчеркиваем, что предполагаемый результат – новообразования личности – должны быть динамичными, ориентированными не на цели, а на систему ценностей. Они должны постоянно уточняться и корректироваться.

Подводя итог, отметим, что разработанная модель представляет собой схематизированный образ в нескольких категориальных планах: социальный и научный базис, трансформирующий в единое целое социальный заказ и индивидуальные потребности личности обучающегося и цели профессиональной подготовки; структурное построение компонентов, установление их качественных особенностей, функций и взаимосвязи между ними. Построение

Критерии оценки результативности геометро-графической подготовки

Уровни геометро-графической подготовки	Мотивационно-ценностный компонент	Когнитивно-операциональный компонент
Элементарная графическая грамотность	целенаправленность к профессиональной подготовке и готовность к изучению геометро-графических дисциплин; мотивы овладения графической грамотностью	общеучебные знания, умения, навыки; базовые геометро-графические знания и умения в объеме среднего образования, общепрофессиональные качества личности (трудолюбие, ответственность и др. достаточный уровень развития пространственных представлений (преимущественно статический компонент).
Функциональная графическая грамотность	мотивы овладения графической образованностью за счет наличия графической составляющей; интерес к процессу и результату обучения геометро-графическим дисциплинам; убежденность в действительности усвоенных графических знаний, навыков в освоении научного потенциала общепрофессиональных и специальных дисциплин	развитые общеучебные знания, умения, навыки; усвоенные геометро-графические знания, владение геометро-графической терминологией, умение составлять ориентировочную основу решения типовых графических задач различного уровня сложности, устойчиво-развитый уровень "ручного" графического мастерства; овладение методами и средствами компьютерной графики, достаточный уровень развития пространственных представлений и пространственного воображения (статический и динамический компонент)

I	1	1
<p>Графическая компетенция</p>	<p>знания о способах и средствах создания графических профес-ссиональных компетенциях, знания о творческих способностях обучающихся и способностях обучающихся применять знания и умения в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства</p>	<p>освоение, применение, развитие профессиональных компетенций, способность к обобщению профессиональных и специальных знаний, освоение профессиональных и специальных компетенций, применение профессиональных знаний и способностей в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства</p>
<p>Графическая культура</p>	<p>культура использования графических средств, способность к творческому использованию графических средств, умение применять полученные знания и умения в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства, умение применять полученные и новые способы и средства в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства</p>	<p>установление, развитие, формирование культуры, использование профессиональных компетенций, умение применять полученные знания и умения в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства, умение применять полученные и новые способы и средства в профессиональной сфере, а также умение использовать полученные и новые способы и средства</p>

художественно-педагогического образования в Чувашской Республике при реализации педагогического потенциала народного декоративно-прикладного художников-педагогов в соответствии с перспективами развития Чувашской Республики и Российского государства.

Для реализации педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики необходимо выявить педагогические условия её эффективного функционирования.

В русском языке понятие «условие» трактуется как «основа, предпосылка чего-либо» [16, с. 449]. «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой трактует условие как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [12, с. 839]. В философии под условием понимается то, «от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); то, что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [235, с. 469]. Учитывая то, что условия подвергаются воздействию явлений и процессов, на которые они же сами оказывают влияние, возможно создавать благоприятные и устранять неблагоприятные условия деятельности.

В зависимости от проводимых исследований учёные–педагоги определяют дефиницию «педагогические условия». Так, Ю. К. Бабанский трактует данную дефиницию как «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая даёт возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [4, с. 61]

В. И. Андреев определяет дидактические условия в качестве «обстоятельств процесса обучения, которое является результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения определённых дидактических целей» [3, с. 124]. По мнению Н. М. Яковлевой разнообразный спектр педагогических условий зависит от ряда причин. Исследователь особо выделяет две из них: различие в постановке конкретных целей исследования и развивающий характер требований общества к специалистам [18, с. 70].

Проанализировав различные подходы к определению понятия и классификации педагогических условий, имеющих в науке и практике художественно-педагогического образования, исходя из личного опыта и проведённой экспериментальной работы, мы определили комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы непрерывного

модели подтверждает необходимость применения политеоретического подхода к формированию графической культуры в условиях технического вуза, поскольку интегрирует теории из разных областей научного знания.

Процесс проектирования модели является ориентиром для уточнения содержания, разработки и практического воплощения концепции формирования графической подготовки в условиях технического вуза, что позволит на стадии практического воплощения повысить качество подготовки специалистов.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. – 256 с.
2. **Байденко, В. И.** Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. – М., 1998. – 318 с.
3. **Беляева, А. П.** Тенденции развития профессионального образования // Педагогика. – 2003. – № 6. – с. 21–27.
4. **Викулина, М. А.** Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории): Монография. – Н.Новгород, 2000. – 375 с.
5. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 150с.
6. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., 1991. – 178 с.
7. **Лернер, П.С.** Инженер третьего тысячелетия: Учебное пособие. – М., 2005. – 456 с.
8. **Энциклопедия** профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., 1998., т.1. – 297 с.

УДК 37.01

Н. Б. Смирнова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Реформирование образования в Чувашской Республике предполагает создание системы непрерывного художественно-педагогического образования с использованием народного декоративно–прикладного искусства (НДПИ), удовлетворяющей постоянно возрастающие потребности общества в высокообразованных, социально активных гражданах, обладающих высокими духовными качествами, гражданской позицией, национальным достоинством, знающих свою историю, традиции, обычаи, язык, культуру, народное искусство. Это позволит целенаправленно формировать личность

Особое место в реализации педагогического потенциала НДПИ на профессиональном этапе системы непрерывного художественно-педагогического образования принадлежит педагогам профессиональной школы – средних и высших профессиональных учебных заведений и системы повышения квалификации. «Преподаватель высшего учебного заведения – это личность, которая по содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью универсальных качеств» [6, с. 3].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предъявляет определённые требования к кадровому обеспечению учебного процесса: «Реализация основной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста должна обеспечиваться педагогическими кадрами, имеющими, как правило, соответствие профилю преподаваемой дисциплины и систематически занимающимся творческой, научной и научно-методической деятельностью; преподаватели специальных дисциплин, как правило, должны иметь учёную степень и/или опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере» [5, с. 18].

В. И. Андреев выделяет в деятельности преподавателя высшей школы определённые функции: воспитательную, преподавательскую, методическую, исследовательскую [2, с. 70]. Для осуществления данных функций преподавателем высшей школы необходимы определённые условия, позволяющие использовать НДПИ Чувашии в педагогическом процессе художественно-педагогического образования. Наиболее важные из них: методологическое и методическое обеспечение процесса преподавания народного искусства; создание обучающих, тренинговых и контролирующих программ по отдельным видам НДПИ; авторское участие в подготовке учебной литературы и учебно-методических пособий по использованию НДПИ на всех этапах системы непрерывного художественно-педагогического образования; оптимальное использование организационных форм и методов: лекционных и семинарских занятий, конференций, ролевых, ситуационных и деловых игр; правильная организация педагогических и производственных практик студентов; осуществление планирования, организации и выполнение научных исследований, и конкретных практических разработок по исследованию НДПИ; реализация педагогами воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами по реализации педагогического потенциала НДПИ.

Изучение опыта работы преподавателей позволило сделать следующие выводы: использование НДПИ в учебном процессе всех уровней системы непрерывного художественно-педагогического образования по реализации его педагогического потенциала невозможно без глубоких теоретических знаний у педагогов, специализирующихся на его преподавании; педагоги должны превосходно владеть практическими умениями и навыками по всем видам НДПИ; педагогам необходимо владеть методикой преподавания основ

искусства (НДПИ). Рассмотрим выявленные условия подробнее.

1. *Готовность педагогов допрофессионального, профессионального и постпрофессионального уровней системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики к реализации педагогического потенциала НДПИ.* Для реализации педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно–педагогического образования необходимо наличие эрудированных, творческих педагогов всех уровней образования, готовых к решению задач по реализации педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно–педагогического образования.

Для допрофессионального этапа системы непрерывного художественно-педагогического образования актуально наличие учителя, способного не только развить умения и навыки учащихся в области одного из видов народного творчества, но и способного привить ребёнку положительное отношение к народному искусству, желание его изучать. Для этого учитель изобразительного искусства должен обладать определёнными способностями. Опираясь на выделенные Р. С. Немовым, общие и специальные способности учителя [11, с. 436], необходимые для успешной педагогической деятельности, нами определены данные характеристики учителя изобразительного искусства. Среди основных: способность самостоятельно подбирать учебный материал по народной культуре, декоративно-прикладному искусству, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения; способность строить преподавание НДПИ с учётом индивидуальности обучаемых, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими теоретических знаний, практических умений и навыков; способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку имеющейся информации по НДПИ и отдельным её видам, а также её непосредственное использование в педагогической деятельности; способность формировать у обучаемых положительную мотивацию по изучению отдельных видов НДПИ и структуру их учебной и творческой деятельности

Данные специальные способности касаются трёх взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений и навыков по народному декоративно-прикладному искусству: *обучения, учения, научения.*

Особое место в педагогической деятельности учителя изобразительного искусства занимают способности к воспитанию средствами НДПИ. Среди них: способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии), осуществляющее в процессе совместной деятельности по освоению НДПИ; способность приспособлять воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитуемых и применять их в реализации педагогического потенциала НДПИ; способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию в процессе учебной и творческой деятельности по изучению НДПИ.

ский потенциал НДПИ на трёх уровнях создаваемой системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики.

Подготовка к работе (анализ видов узоров, выполнение эскиза), подразумевает наличие необходимой литературы как по чувашскому народному декоративно-прикладному искусству, так и по народному декоративно-прикладному искусству других народов. Например, для профессионального этапа – литература по народному искусству русского, марийского, мордовского, татарского, удмуртского народов. Для профессионального и постпрофессионального этапов – к перечисленным необходимо добавить литературу, прослеживающую взаимосвязь культур, связанных общей историей (болгарский, венгерский и др. народы). Однако именно литературы данного направления на сегодня недостаточно. Так, сопоставительный анализ народных костюмов прослеживает в своей монографии Н. Гаген-Торн «Женская одежда народов Поволжья». Многолетние исследования доктора искусствоведения, профессора А. А. Трофимова, отражают в своих фундаментальных трудах различные стороны чувашского искусства и прослеживают его формирование в соответствии с ретроспективой развития мировой культуры.

Понимание места чувашского народного декоративно-прикладного искусства в культуре чувашского народа и в русле мировых культурных процессов позволяет оценить значимость ряда исследований, выполненных не только российскими, но и зарубежными учёными (П. Пунтеев в научном труде «Происхождение некоторых элементов орнамента болгарской народной вышивки» [13], П. Г. Митрева «Эстетика и символика орнамента в Болгарском народном искусстве» [10]). Из последних исследований чувашских искусствоведов привлекает тематикой, подтверждающей причастность чувашской народной культуры к мировым культурным процессам, исследование «Народная монументальная культовая скульптура чувашей и дунайских болгар» Ю. А. Трофимова [14].

Однако при наличии достаточно широкого спектра исследований в области народного декоративно-прикладного искусства в Чувашской Республике ещё не завершён процесс учебно-методического обеспечения процесса реализации педагогического потенциала НДПИ создаваемой системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики.

3. Соблюдение преемственности в процессе реализации педагогического потенциала НДПИ в проектируемой системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики. Система непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики предполагает реализацию педагогического потенциала НДПИ на допрофессиональном, профессиональном и постпрофессиональном уровнях. В силу этого данный процесс будет иметь определённые характеристики, одна из которых – наличие преемственности в обучении.

Б. Г. Ананьев выделяет три стороны преемственности, которые обеспечивают успешное продвижение обучающегося по этапам обучения. К ним он

народных промыслов и ремёсел, базирующейся на последних достижениях педагогической науки, уметь её использовать в процессе профессионально-педагогической деятельности.

2. *Наличие учебно-методического обеспечения процесса реализации педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики.* Успешное функционирование системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашии при использовании педагогического потенциала НДПИ невозможно без методического обеспечения учебного процесса.

Так, на допрофессиональном этапе системы непрерывного художественно-педагогического образования изучение декоративно–прикладного искусства родного – чувашского – народа осуществляется с помощью литературы по культуре родного края, обычаям чувашского народа, этнографическим сведениям о нём, что предполагает изучение источников архивного, музейного и библиотечного фондов республики, произведений духовной культуры. На допрофессиональном уровне чувашская культура и народное искусство изучается школьниками по серии учебников «Культура родного края» (Е. Енька), «Мой город» (А. П. Данилова, В. Д. Данилов, Т. Н. Иванова).

На сегодняшний день в республике издано ряд монографий и пособий, позволяющих использовать НДПИ в образовательной деятельности. Так, например, переизданы книги по истории и происхождению чувашского народа (Н. И. Ашмарин, В. Ф. Каховский), Волжской Булгарии посвящена монография А. П. Смирнова, культуре жизнеобеспечения чувашского народа – книга Б. Л. Алексеева, Г. Б. Матвеева, П. П. Фокина. В последние годы изданы книги, посвящённые отдельным видам чувашского народного декоративно-прикладного искусства: чувашской вышивки, чувашскому народному зодчеству (Г. Б. Матвеев). Анализу чувашского костюма от древности до современности посвящают научно-художественное издание Г. Н. Орков и В. Иванов. Д. Мадуров делает анализ традиционного декоративного искусства чувашского народа и праздников в книге «Традиционное декоративно-прикладное искусство и праздники чувашей»

Историю жизни и педагогической деятельности И. Я. Яковлева – основоположника использования народной чувашской культуры и искусства в профессиональном обучении раскрывается в трудах А. Е. Землякова, Н. Г. Краснова, Т. Н. Петровой и др.

Теория и методология проектирования системы непрерывного художественно-педагогического образования с использованием педагогического потенциала НДПИ рассматривается в монографиях, учебных пособиях автором данной статьи. Созданы авторские программы «Чувашская вышивка», «Чувашский народный костюм», «Чувашское народное декоративно-прикладное искусство» для системы профессионально-педагогического образования. Разработана и издана программа «Основы народной культуры и декоративно-прикладного искусства Чувашии», реализующая педагогиче-

Опираясь на принцип преемственности, необходимо выделить особенности реализации педагогического потенциала НДПИ на всех этапах системы непрерывного художественно–педагогического образования. Так, преемственность осуществляется на нескольких уровнях [9, с. 52–53]: на одном уровне (например, на допрофессиональном) и связана с количественными изменениями; преемственность на двух и более уровнях (допрофессиональный – профессиональный – постпрофессиональный) связана качественными изменениями, то есть характер, глубина погружения в материал, сопоставимость с культурой разных народов в процессе изучения НДПИ и перехода на следующий уровень обучения, перейдёт на другой, более высокий уровень.

Принцип преемственности по отношению к обучению (в нашем случае – к обучению народному декоративно-прикладному искусству при реализации его педагогического потенциала) требует по отношению к обучению постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и расширения, углубления знаний, приобретённых на предыдущих этапах обучения, а также «преобразования отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний более высокого уровня» [8, с. 35].

4. Проведение мониторинга профессионального развития личности художника-педагога в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики.

Реализация педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики предопределяет осуществление системной диагностики «качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая её цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» [2, с. 373].

Контроль уровня сформированности личности художника–педагога должен проводиться на всех этапах системы непрерывного художественно-педагогического образования, причём на каждом из уровней системы должна осуществляться стартовая диагностика, экспресс–диагностика и финишная диагностика формируемых критериев. Особенно важны показатели сформированности критериев на переходе от допрофессионального уровня к профессиональному, от профессионального – к постпрофессиональному, так как именно в эти периоды в качестве движущей силы профессионального развития выступают противоречия между требованиями данных образовательных этапов и уровнем личностного и профессионального развития обучаемых [7, с. 412].

Мониторинг профессионального развития художника-педагога, использующего народное декоративно-прикладное искусство в профессионально-творческой деятельности, происходящее в системе непрерывного художественно-педагогического образования, мы представляем как контроль

относит: определённую последовательность изложения знаний в программах, учебниках, методических руководствах, на которые опирается преподаватель; работу преподавателя на уроке, определяющую процесс учения; систему работы педагогов высшей и средней школы, обеспечивающую развитие фундаментальной компоненты образования [1, с. 23–25].

На современном этапе педагогической науки преемственность является общедидактическим принципом построения содержания образования и определяется как «непрерывная связь между этапами и стадиями в историческом развитии образовательной теории и практики, базирующаяся на сохранении и последовательном обогащении общих традиций и более частного позитивного опыта, на их постоянном качественном обновлении с учётом изменений, происходящих в жизни общества, и нового содержания образовательных потребностей» [17, с. 306].

Преемственность процесса художественно-педагогического образования можно определить как многоступенчатое воспитательно-образовательное пространство, в котором конкретная ступень охватывает определённый жизненный рубеж, в процессе прохождения которого формируются личностные и профессиональные качества художника–педагога, использующего НДПИ в деятельности. При этом каждый уровень непрерывного художественно-педагогического образования (допрофессиональный – профессиональный – постпрофессиональный) вытекает из предыдущего, логически вписывается в основание последующего, образуя непрерывность художественно-педагогического образования.

Опора на исследования С. Е. Каплиной [8, с. 25], позволила раскрыть содержание критериев преемственности системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики:

1. *Критерий инструментальности*: реализация педагогического потенциала НДПИ будет осуществляться в непрерывном его изучении по восходящей спирали во взаимосвязи с другими дисциплинами, причём процесс обучения превращается в «добывание знаний с целью глубокого понимания научной сущности происходящих процессов» [8, с. 25]. При этом происходит понимание важности всех остальных изучаемых предметов, так как без них нельзя глубоко проникнуть в изучаемые проблемы.

2. *Критерий универсальности*: охват всех циклов и этапов обучения (допрофессиональный – профессиональный – постпрофессиональный уровень реализации педагогического потенциала НДПИ) в объединении всех его компонентов (целей, задач, основных направлений работы, организационных форм и методов, средств обучения), а также в регулировании взаимоотношений с внешними к системе непрерывного художественно-педагогического образования системами.

3. *Критерий самостоятельности* выявляется через особенности методологических и регулятивных функций и требований к организации обучения.

педагогического образования Чувашской Республики.

Использование результатов мониторинга профессионального развития личности в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики сделает возможным своевременно отследить, выявить и осуществить необходимую коррекцию реализации педагогического потенциала НДПИ в данной системе.

Осуществление коррекции педагогического процесса на всех уровнях системы непрерывного художественно-педагогического образования позволит устранить затруднения, которые испытывает педагог и обучающийся. Проведённая экспериментальная работа выявила ряд направлений корректировочной деятельности. Так, например, на допрофессиональном уровне системы непрерывного художественно-педагогического образования при изучении НДПИ, выяснилось, что у некоторых школьников сформирована достаточно слабая мотивация к изучению народного декоративно-прикладного искусства. Поэтому помимо запланированных мероприятий (бесед о истории развития народного ДПИ, формах его бытования на территории Чувашской Республики, посещения народной мастерицы по ткачеству В. А. Минеевой), был проведён праздник «Девичьи посиделки», где помимо создания девичьих украшений на косы, школьники в тесном взаимодействии создавали блюда чувашской национальной кухни.

На постпрофессиональном уровне системы непрерывного художественно-педагогического образования особая сложность проявилась при наличии знаний и умений реализации педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства Чувашской Республики в педагогическом процессе, на этапе послевузовского становления художника-педагога зачастую отсутствуют умения переноса теоретических знаний в профессионально-педагогическую деятельность. В творчестве начинающих педагогов также в данный период происходит заметное затишье: первые годы профессиональной деятельности перестраивают характер деятельности: от учебной деятельности молодой преподаватель переходит к деятельности педагогической, тем самым преобразуясь из объекта педагогической деятельности в того, кто её осуществляет.

Итак, анализ научно-педагогической литературы, проведение опытно-экспериментальной работы и наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью на всех уровнях системы непрерывного художественно-педагогического образования позволили выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики при реализации педагогического потенциала НДПИ.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О преемственности в обучении / Б. Г. Ананьев // Светская

процесса и результата преобразований личности, которые включают в себя взаимосвязанные прогрессивные изменения основных компонентов: **подсистемы профессионализма деятельности, профессионализма личности, нормативности деятельности и поведения, продуктивной Я-концепции.**

Определение сформированности **профессионализма деятельности** возможно при осуществлении мониторинга: профессиональной компетентности художника–педагога, содержащей предметную, аксиологическую, технологическую и социально–коммуникативную компетенции; сформированности мотивов использования НДПИ в профессионально–педагогической и творческой деятельности; наличия профессиональных навыков и умений использования НДПИ в профессионально–педагогической и творческой деятельности; наличия общих акмеологических инвариант профессионализма.

Следующим объектом мониторинга формируемой личности художника–педагога является подсистема **профессионализма личности.** К её критериям относим: способности личности (интеллектуальные, художественные, креативные, психомоторные); профессионально важные качества личности (интегральные качества личности, психологические характеристики, личностно–деловые качества); профессионализм личности.

Важной частью мониторинга является выявление сформированности составляющих подсистемы **нормативности деятельности и поведения,** включающей: мотивационный, когнитивный, гностический, регулятивный, эмоционально–волевой и оценочный компоненты деятельности и поведения.

Мониторинг сформированности **продуктивной Я-концепции** художников–педагогов позволяет выявить уровень их когнитивного, эмоционально–оценочного и волевого компонентов.

В учебных заведениях допрофессионального и профессионального этапах системы непрерывного художественно–педагогического образования мониторинг профессионального развития осуществляется преподавателями спецдисциплин, а также кураторами групп. В отдельных случаях мониторинг личностных качеств может осуществляться специалистами психологической службы учебного заведения. На постпрофессиональном этапе мониторинг молодых специалистов осуществляется как самими преподавателями, так и психологической службой учебного заведения, где они работают. На данном этапе актуальным становится профессиональное самосовершенствование художника–педагога, которое представляет собой «самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры» [7, с. 412].

Таким образом, мониторинг профессионального развития личности является одной из эффективных технологий сопровождения профессионального становления художников–педагогов, реализующих педагогический потенциал НДПИ в профессионально–педагогической и творческой деятельности.

5. Осуществление своевременной коррекции процесса реализации педагогического потенциала НДПИ в системе непрерывного художественно–

УДК 374 (045)

В. М. Иванова

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

К концу второго тысячелетия представление об объективном движении человеческих сообществ в сторону гуманизации на основе вечных ценностей стало преобладающим. Ученые и практики убедительно показывают, что учитель может и должен помочь своим воспитанникам в поиске смысла жизни, способствующего становлению их индивидуальности и достижению вершин в профессиональной деятельности. В своих работах В. Э. Чудновский анализирует условия формирования смысла, показывает, что смысл жизни – не просто определенная идея, цель, убеждение. Это особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру, делая акцент, на то, что поиск смысла сложен, и результаты его далеко не всегда успешны, что найти, обрести смысл жизни — это как будто самая большая и самая высокая ценность, неперемное условие человеческого счастья. Прежде всего, потому, что трудно отыскать смысл среди множества проявлений бессмыслицы жизни [7]. А. А. Бодалев делая анализ современной ситуации развития человека, говорит о том, что стимулом для развития своего «Я» может выступать понимание того, что смысл жизни должен служить благу человечества. Выступая против исключения смысла из сферы научного анализа, А. И. Новиков дает определение понятия «смысл». В результате исследований он намерен приблизиться к пониманию сущности этого явления. Высказывает гипотезу о том, что интегративным признаком смысла может служить явление, в чем-то аналогичное явлению доминантности в том понимании, которое вкладывал в него известный физиолог А. А. Ухтомский. «Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, способный оказывать тормозящее влияние на другие его участки...» [8, с. 411]. А. И. Новиков делает поправку на то, что применительно к смыслу, прежде всего, следует иметь ввиду сам принцип доминантности. Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, переструктурирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми. Применительно к тексту внешним проявлением такой доминантности является оперирование такими единицами, как ключевые слова, смысловые вехи, опорные пункты, создающие своеобразный «рельеф» формирующегося в сознании семантического пространства [7].

Развивая смысловой потенциал в процессе самоактуализации смыслов и

педагогика: Мин. Образ. – 1953. – № 2. – С. 23–25.

2. **Андреев, В. И.** Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

3. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

4. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

5. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального профессионального образования «030800 – изобразительное искусство».** – М., 2000 – 22 с.

6. **Жураковский, В. Н.,** Приходько В. С., Фёдоров И.К. Вузовский преподаватель сегодня и завтра. Педагогический и квалификационный аспекты // Высшее образование в России. – № 3. – 2000. – С. 3–12.

7. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

8. **Каплина, С. Е.** Реализация принципа преемственности в обучении иностранным языкам в системе «школа-вуз». – Чита: ЧитГУ, 2005. – 233 с.

9. **Кустов, Ю. А.** Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов. – Свердловск: Ур ГУ, 1990. – 117 с.

10. **Митрева, П. Г.** Эстетика и символика орнамента в Болгарском народном искусстве / Чувашское искусство. Вопросы теории и истории. Вып. V. Межнациональное пространство художественной культуры. – Чебоксары, ЧГИГР. – 2003. – 291 с.

11. **Немов, Р. С.** Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

12. **Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.

13. **Пунтеев, П.** Происхождение некоторых элементов орнамента болгарской народной вышивки / Чувашское искусство. Сб статей. Вып. 4. – Чебоксары: НИИ при Совмине ЧАССР. – С. 147–154.

14. **Трофимов, Ю. А.** Народная монументальная культовая скульптура чувашей и дунайских болгар, Проблемы исторической общности и художественной целостности. – Чебоксары: ЧГИГН, ЧГПУ, 2003. – 156 с.

15. **Философский энциклопедический словарь.** – М.: Юрист, 1983. – 837 с.

16. **Школьный толковый словарь русского языка: Пособие для учащихся / Семенов А. А., Матюшина М. А.** – М.: Просвещение, 2001. – 557 с.

17. **Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах / Под ред. С. Я. Батышева.** – М. 6 Российская академия образования, Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – Т. 3. – 440 с.

18. **Яковлева, Н. М.** Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: Книга, 1991. – 123 с.

направленности и деятельной реализации этого бытия – происходит еще в древности [2]. В последующие периоды истории философии проблема «смыслового» бытия личности в бытии общества, от заложенных античностью традиций, продолжала и продолжает разрабатываться как через «механику» воздействий внешнего социального мира на потребности личности и на ее сознание, так и через рассмотрение процесса внутреннего становления ее потребностей, сил и способностей [3].

Психолого-педагогические показатели качества образования непосредственно связаны с характером организации учебной деятельности, что влияет на сущность и содержание развития аксиологического потенциала личности студента. Это становится реальностью, если осваиваемые студентами ценности придают познанию, сотрудничеству, творчеству и самоактуализации ценностную ориентацию. Вот почему для психолого-педагогической практики важнейшей областью его проблематики является процесс самоактуализации человеком своих ценностей в образовательном процессе. В зависимости от того, какие ценности предлагают воспитание и обучение, определяется цель и смысл образования.

Как показывают исследования, в массовой практике, у студентов университета слабы притязания на успешность самореализации, творческое саморазвитие, некоторые не способны нести ответственность за все, что с ними происходит. Актуализировать студентов возможно через их учебную деятельность, но самоактуализацию нельзя «вложить» в сознание студентов, данный процесс «запускается» в результате личностной работы студента над собой. В связи с этим в учебной деятельности студентов важно создать особые условия для качественного самоизменения. Но управлять текущей образовательной деятельностью в соответствии с этим положением затруднительно, т. к. субъективное понимание студентом содержания критерия «пользы» в повседневной текущей учебной работе весьма неконкретно. Для отбора и последовательности применения различных видов учебной деятельности в моделировании образовательной поддержки педагогом процесса самоактуализации студентов мы использовали уже укоренившуюся модель процесса обучения.

Понимание модели развития личности поможет максимально использовать преимущество приемов, с которыми уже знакомы, и может даже привести преподавателя к созданию новых приемов, подходящих для конкретного курса.

В основу положим аксиологический подход к процессу развития личности, предложенный в работах А. В. Кирьяковой, в которых рассмотрены следующие фазы ориентации личности в мире ценностей:

- 1 фаза – формирование Образа Мира (присвоение);
- 2 фаза – формирование Образа «Я» (преобразование);
- 3 фаза – формирование Образа Будущего (проектирование).

Представляется возможным в схеме развития личности, рассмотреть и конкретизировать фазу – Образ «Я» (преобразование), для придания

ценностей, студенты освобождают своё смысловое пространство для актуализации еще более значимых, объективно важных и более «интересных», достойных человека смысловых установок, удовлетворяя одни побуждения, редуцируя их значимость и актуализируя новые побуждения, восстанавливая тем самым общее богатство смысловой системы личности. Без развитого смыслового потенциала может образоваться (и действительно при определенных неблагоприятных условиях образуется) своеобразный мотивационный вакуум, проявляющийся в том, что одно я «могу, но не хочу» (оно незначимо, неинтересно и т. д.), а другое, наоборот, я «хочу, но не могу». Образование такой типично невротической двухзональной структуры смысловой системы личности крайне опасно как на ситуативном, так и на общеличностном уровнях. Только гармоничность, а не односторонность «идеальных устремлений» или потребительских установок в разных для данных социальных условий и для данного типологического склада личности вариантах дает, полноценную структуру смысловой системы личности.

Образовательная поддержка, направленная на самоактуализацию смыслов и ценностей студентов в учебной деятельности помогает разрешить трудные ситуации, связанные с возможными соотношениями значимости и затрат. Например, когда элементарно необходимое обходится дорого, а высокозначимое неожиданно начинает обходиться очень дешево – возникают по-разному трудные ситуации, требующие определенного периода эмоциональной и деятельностной адаптации. Последняя проявляется, в частности, в феномене «медных труб», испытания славой и благополучием, через которые не всякий человек проходит успешно. Задача образовательной поддержки состоит именно в том, чтобы помочь студенту как можно ближе подойти к гармонии, используя все реальные возможности. Знание того, что мужество – середина между двумя пороками, еще не дает умения находить эту середину в жизни. Потому что знание и действие – не одно и то же, знание носит общий характер, действие же всегда является частным. Главное не само знание, а воспитание, привычка. Совершая храбрые поступки, человек привыкает быть мужественным, привыкая же трусить – трусом. Дело воспитателей и государства – прививать добродетели: «Люди дурные не все на свет явились дурными» [1, с. 133].

Как оказывать образовательную поддержку, направленную на самоактуализацию смыслов и ценностей студентов, что бы они наполняли свою жизнь смыслом – эти и другие вопросы «кочуют» в историко-философском времени, не находя окончательного ответа.

Интересный по форме и содержанию педагогический материал по изучению и размышлению над проблемой тесной связи философской истины, нравственности и смысла жизни дает история и культура античности. Он показывает, что формирование теоретического и педагогического представления о «смысловом» бытии личности в рамках определенной общности – об ее становлении, самоутверждении в самой себе и в обществе, об имманентной

зависимости от обстоятельств, порочный (или благоприятный) круг. Равновесие благоприятного и неблагоприятного круга дает ощущение баланса, гармонии, соответствия между потенциалом человека и реальной действительностью, что достигается посредством ответственной самоактуализации, которая правильно сформирует Образ собственного Я. Также с тенденцией самоактуализации связан процесс формирования «Я–концепции» личности, который особенно активно идет в период ранней взрослости. Различие между Образом Я и Я–концепцией – неконгруэнтность – состоит в том, что Я–концепция взрослого не всегда соответствует его собственному Образу Я. У Роджерса конгруэнтность понимается как способность быть самим собой. Это значит не играть какую-либо роль, не притворяться, а говорить то, что на самом деле думает или чувствует человек. К. Роджерс использует термин конгруэнтность для того, чтобы отметить точное соответствие ощущений человека и осознания этих ощущений им, иными словами, соответствие опыта сознанию. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различия между сознаванием, опытом и сообщением об опыте.

Исходя из этого можно представить схему развития личности как многоступенчатую и многофазную, причем, достигнутый результат развития предыдущей фазы, является определенным трамплином (исходным накопленным багажом) для последующей фазы развития соответствующей ступени (рисунок).

конгруэнтности этой фазе, включив в подтверждение соответствия Образа собственного Я новые условия. Каждый из нас носит в себе определенный динамичный мысленный образ (или портрет) самого себя. Порой перед нашим внутренним взором он предстает несколько туманным, недостаточно четко очерченным или вообще сознательно не воспринимается, но он есть, он присутствует в нас во всех мельчайших деталях. В этом образе воплощена наша «Я–концепция», представление о самом себе как о человеке, сформировавшееся из многообразия оценок своей деятельности. Эта совокупность мнений в свою очередь складывается бессознательно, под воздействием множества впечатлений прошлого опыта, наших успехов и неудач, пережитых обид и триумфов, а также на основании отношения к нам других людей, особенно в детские годы. Из этих «кирпичиков» мы мысленно конструируем образ собственного Я. Какая-нибудь идея или мнение о самом себе, случайно вкрапливаясь в общую картину, сразу же становится для нас

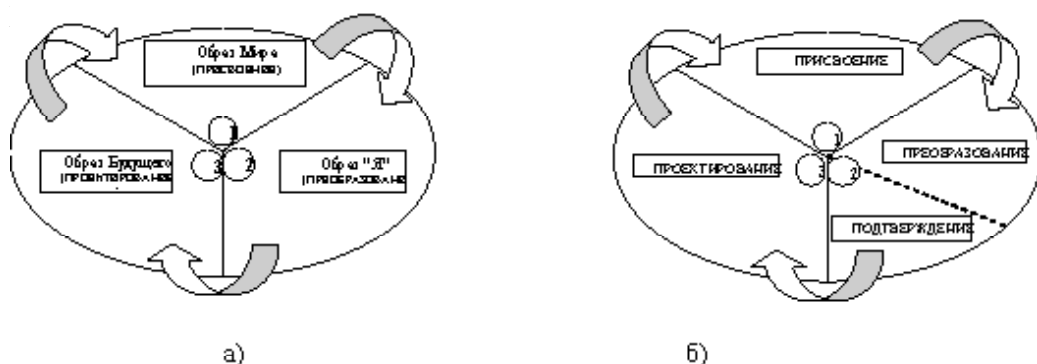


Рис. 1. Модели развития: а) Фазная схема развития (по Кирьяковой А. В.)
б) Фазная схема развития в образовательном процессе.

Фазовый процесс начинается с личного вовлечения студента в особого рода присвоение опыта. Студент рефлексит по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, студент выводит некоторые логические заключения (преобразование) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (подтверждение), которые ведут к проектированию, затем снова к присвоению опыта.

Библиографический список

Каждой фазе процесса соответствуют определенные виды деятельности. Если выстраивать работу со студентами в последовательности, соответствующей полному фазовому процессу, то преподаватель сможет добиться более комплексного обучения, чем, если бы он работал с одной из перспектив. Приемы обучения, соответствуют каждой из четырех фаз обучения.

шей сложности. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие тесной связи между уровнями учебной деятельности и уровнями самоактуализации студентов, позволив сделать вывод о том, что чем продуктивнее учебная деятельность, тем результативнее самоактуализация. Следовательно, в учебной деятельности студентов ведущим является ориентация не просто на знания, а «на поиск смысла». На первом уровне учебной деятельности, который соответствует первому уровню самоактуализации, этот поиск происходил при оказании образовательной поддержки. На втором уровне учебной деятельности, соответствующему второму уровню самоактуализации, студенты понимали, чем материал значим для них, пытались ставить цели занятий, личные цели, сценарий занятия, элементы учебной информации. На данном уровне студенты нуждаются в образовательной поддержке в меньшей степени. На третьем уровне учебной деятельности и соответственно на третьем уровне самоактуализации, студенты могут самостоятельно выбирать и реализовывать свое дальнейшее образование, строить межличностные и деловые отношения.

Реализация на практике образовательной поддержки педагогом процесса самоактуализации студентов на каждой фазе учебной деятельности привела к выявлению объективных затруднений, испытываемых студентами в освоении данной деятельности. Познавательные затруднения возникают по различным причинам в процессе учебной деятельности. Так, в процессе диалоговой интерпретации присоединения России к Болонской конвенции отдельные студенты находящиеся на уровне осознания необходимости самоактуализации уклонились от участия в работе, мотивировав это отсутствием интереса к проблеме, не имеющей практической значимости в образовании России, но доказать неприемлемость декларации не смогли. Другие студенты данного уровня и их сокурсники, находящиеся на уровне активной саморегуляции, напротив, единообразно обсуждали тему как очевидный прогресс российского образования, не видя в декларации недостатков. Их интерпретации, сводились к выводу, что достоинства Болонского процесса очевидны и в анализе он не нуждается, сожалели, что Россия не подписала декларации ранее. Несогласие студентов находящихся на уровне деятельной самореализации с данной интерпретацией оказало различное влияние на поведение субъектов первых двух уровней: представителей первого уровня смутило («не понимаю, что вы обсуждаете») и вызвало агрессивную реакцию представителей второго уровня («Как можно критиковать декларацию, которая была признана ведущими странами Европы!»). Таким образом, познавательные затруднения проявляются у студентов как апатия, неуверенность, закрытость, боязнь публичной демонстрации своего знания. В случае со студентами, находящимися на уровне осознания необходимости самоактуализации образовательная поддержка в преодолении познавательных затруднений заключается в «провоцировании» интереса к знанию как объ-

Например, присвоение практического опыта, лабораторные работы, сбор информации и чтение первоисточников, используются для того, чтобы дать студентам первый персональный опыт работы с содержанием. Деятельность в виде дискуссии и ведения конспекта (дневника) заставляют студентов преобразовывать свой опыт и опыт других. Через упражнения на построение моделей, написание исследовательских работ или лекции, студенты получают подтверждение. Проектирование стимулирует студентов применять модели к проблемным ситуациям, потому что источником ценностей являются мир «десяти тысяч ситуаций» и совесть человека как «смысловой орган», способный отыскать уникальный смысл в каждой из ситуаций.

Таким образом, чтобы совершить полный цикл, преподаватель должен выбрать какой-то из видов деятельности из каждой фазы и провести их со студентами, сохраняя последовательность. Например, занятие по педагогической дисциплине, где обсуждается, как люди разного возраста относятся к воспитанию, может начинаться с практической деятельности. Студенты могли бы провести интервью с людьми из различных возрастных групп (присвоение опыта). Каждый из студентов мог бы преобразовать собственные наблюдения и представить изначальные размышления на тему различий между представителями разных возрастных групп. В качестве следующего шага студенты могут свести вместе свои результаты и определить общие возрастные тенденции, чтобы получить подтверждение, которое будет отражать то, как различные возрастные группы реагируют на различные вопросы педагогики. И в конце аудитория может проверить свою гипотезу последующими интервью уже с другими членами этих возрастных групп (проектирование). Интервьюирование было использовано дважды, первый раз как присвоение опыта, а позже как проектирование. Однако цель, с которой проводилось интервьюирование, на каждом этапе обучения была разной. В первом случае целью было «найти то, что есть», а второй раз стояла цель подтвердить теорию. Чтобы преподавателю сконцентрироваться на опыте студентов при применении данной модели, нужно обозначить четыре вида деятельности, которые обозначают работу студента на каждом этапе. Таким образом, присвоение опыта становится испытанием на собственном опыте; преобразование становится исследованием; подтверждение становится объяснением и проектирование становится моделированием. Второй термин каждой из этих пар фокусирует наше внимание на том, что делает студент на каждой фазе процесса.

В ходе теоретических исследований на первом этапе было выявлено, что хотя стремления к позитивному самоизменению и продуктивному выстраиванию себя заложены в человеке природой, эффективность протекания самоактуализации студента зависит, с одной стороны, от внутренней готовности обучающихся к самоактуализации, а с другой - их включением в учебную деятельность, ориентированную на выражение себя в направлении все боль-

екту интерпретирования и основывается на понимании того, что «предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников» [9, с. 124].

Интеллектуальные затруднения объясняются недостаточной развитостью потребности в самоактуализации. Так, в практическом опыте, при рассмотрении мнения Л. Н. Толстого о том, что воспитание всегда насилие над личностью ребенка, студенты начинают описывать роль воспитания личности в настоящее время, ее необходимость, а также описывать воспитание как общественное явление. Но лишь студенты уровня деятельной самореализации предлагают интерпретацию: «Свободное воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса». Такая интерпретация не сразу понятна студенту, находящемуся на уровне осознания необходимости самоактуализации, вызывает эмоциональную вспышку, так как она не вписывается в их установку: «Воспитанник не всегда согласен с позицией, которую по отношению к нему занимает взрослый или воспитатель!». Студенты уровня активной саморегуляции, включившись в диалог, интерпретируют данную идею как имеющую право на существование теоретически, но не осуществимую на практике в России. Идея свободного воспитания кажется прогрессивной и гуманной. Вместе с тем она должна быть технологически и методически.

Эмпирический опыт студентов уровня осознания необходимости самоактуализации отсутствует, следовательно, отсутствует база интерпретации знания. Студенты уровня активной саморегуляции обозначили роль воспитания в системе образования. Однако, никто из участников ситуации диалога не вышел на уровень обсуждения проблемы с учетом принципиально нового состояния взаимоотношений «человек — воспитание — человечество». Выявленные в процессе учебной деятельности студентов интеллектуальные затруднения также требуют дифференциации способов образовательной поддержки в зависимости от их уровня самоактуализации.

Таким образом, каждый студент в состоянии осуществить самоактуализацию смыслов и ценностей, собственных представлений о себе и окружающем мире. Ориентация на процесс познания как ценность и самоактуализацию студента и есть аксиологическое становление или развитие личности, который ведет к формированию целостно-непротиворечивой картины мира становящейся индивидуальности.

Включая все эти аспекты, схема дает свободу преподавателю в исследовании более широкого круга возможностей и в выборе тех, которые наиболее соответствуют ситуации на занятиях. Модель развития личности указывает возможный способ использования в учебной деятельности процессов приводящих к самоактуализации смыслов и ценностей.

1. **Аристотель.** Политика // Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1984. – 830 с. Т. 4.
2. **Дробницкий, О. Г.** Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. 332 с.
3. **Кемеров, В. Е.** Проблема личности: Методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
4. **Кириякова, А. В.** Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учеб. пособие / А. В. Кириякова, Г. А. Мелекесов; М-во образования РФ, ОГУ. – М. : Компания Спутник+, 2004. – 104 с.
5. **Кириякова, А. В.** Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования [Текст] / Кириякова А. В. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 12. Прил. – С. 6–14.
6. **Менде, Г.** Мировая литература и философия : пер. с нем. / Г. Менде; [пер. В. Девекина, Н. Махвиладзе; пер. стихов В. Хорват; предисл. В. Куницына]. – М.: [Прогресс], 1969. – 175 с.
7. **Смысл жизни и акме: 10 лет поиска:** В 2 ч. / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э., Чудновского. Часть 1. М.: Смысл, 2004. – 328 с.
8. **Советский** энциклопедический словарь . – М. : Сов. энциклопедия, 1980. –1600 с.
9. **Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999. – 124 с.

УДК 159.5: 355

Т. В. Маркелова

К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ

Для поддержания обороноспособности и безопасности страны Вооруженные Силы Российской Федерации должны иметь качественно подготовленный, а также структурно и количественно сбалансированный резерв, который призван в период военного времени доукомплектовывать штаты и компенсировать потери в ходе военных действий. Военные кафедры (ВК) и факультеты военного обучения (ФВО) осуществляют важную миссию целенаправленной подготовки мобилизационного резерва из числа граждан, не служивших в рядах Вооруженных Сил.

При этом ВК (ФВО) имеют дело со студентами, пришедшими в вуз приобрести гражданскую специальность, большинство из которых видит свою деятельность в народном хозяйстве, а не в Вооруженных Силах. Данная особенность мотивационной сферы студентов накладывает отпечаток на весь процесс формирования личности военного специалиста и требует использования оперативных, эффективных и экономичных средств и методов влияния.

не продуктивной деятельности учащихся, нестабильном эмоциональном отношении к студентам. Это нередко приводит к созданию неблагоприятного психологического климата на занятиях и отсутствию интереса к изучаемому предмету.

О необходимости гуманизации отношений «преподаватель–студент» говорит Г. Г. Броневицкий, обосновывая концепцию военной психопедагогики [1]. Целью военной психопедагогики является вооружение офицеров эффективными технологиями обучения и воспитания подчиненных, основанными на учете их личностных качеств и возможностей, направленных на формирование высокой степени готовности к военной деятельности. Автор отмечает, что в педагогической литературе военный служащий рассматривается в качестве безропотного, усредненного объекта педагогической деятельности офицерского состава, в результате которой этот объект превращается в хорошо обученного и подготовленного профессионала. То есть в них теряется конкретный человек, со своим темпераментом и характером, качествами и свойствами личности.

Примеры наших и зарубежных авторских школ показали необходимость преобразования обучаемого в активного субъекта учебно–воспитательного процесса, благодаря чему существенно повышается его эффективность. К сожалению, для традиционной военной педагогики весьма характерным является чисто формальное признание важности этого положения и для достижения необходимых образовательных и воспитательных целей достаточно выполнения военными требованиями командиров.

Здоровые межличностные отношения «преподаватель–студент» отличаются субъект–субъектной сущностью, которая предполагает взаимоактивность и взаимодействие всех субъектов учебно–воспитательного процесса в качестве полноправных участников. Границы каждого субъекта деятельности при этих взаимоотношениях определены законами, полномочиями, правами, ответственностью. Качество учебно–воспитательных мероприятий резко повышается, если они обращены к субъектным, творческим началам личности воинов. Субъект–субъектные отношения становятся объективно востребованы по причине повышения эффективности учебно–воспитательных воздействий, а значит и боеспособности и боеготовности Вооруженных Сил в целом.

Субъект–субъектные отношения в военно–учебных условиях характеризуются тенденцией преподавателя к совместным действиям со студентами; пониманием и принятием их личностных особенностей; адекватной формой требовательности; склонностью к компромиссу и передаче полномочий; требованием исполнительности не только в приказной форме, но и в форме предостережений, напоминаний, упреков, советов, просьб и особенно убеждений; принятием всесторонне обоснованных решений; адекватно подобранными средствами для достижения поставленных целей.

От профессионализма и личностных особенностей преподавателя, его психолого–педагогической компетентности зависит результат профессионального становления офицера запаса, а значит и безопасность рубежей нашей Родины. Достижения в деле воспитания и обучения студентов необходимо рассматривать как главную составляющую успешности военно-педагогической деятельности преподавателя военной кафедры. Важными предпосылками успешности в военном обучении и воспитании являются педагогические способности офицера–педагога.

К особенностям взаимоотношений в условиях военного обучения относится ведущая роль официальных, регламентированных воинскими уставами дисциплинарных отношений. В случае несовпадения мнений студенты имеют значительно меньше возможностей регулирования своего поведения и деятельности, чем в гражданских учебных коллективах. Это существенным образом определяет специфику военно–педагогического процесса. В связи с этим осуществление педагогической деятельности, носящей выраженную гуманистическую направленность, с административно-дисциплинарными отношениями военной подготовки требует от преподавателя коммуникативной гибкости, педагогического такта.

Для преподавателя военной кафедры профессионально необходимыми являются способности организовывать и управлять коллективом, требовательность и наблюдательность, волевое влияние на личность студентов, убедительность, содержательность и яркость речи, находчивость и быстрота ориентировки, способность к самоконтролю, т. е. педагогические способности, которые определяют гибкость поведения педагога, его самостоятельность в выборе средств и способов воспитания.

Изучение процесса характера межличностного взаимодействия приводит к выводу о необходимости работы по оптимизации отношений «преподаватель–студент», ориентации военного педагога на личность студента. Принцип «чем жестче, тем лучше» не способствует успешной адаптации, а при неблагоприятном сочетании личностных качеств – это путь к устойчивой дезадаптации, нервно-психическим срывам, что, естественно, не способствует популяризации военного обучения среди молодежи. Приращение социального статуса оказывают негативное влияние на вхождение студентов в режим военно-учебной деятельности.

Проведенный нами анализ индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателей военных кафедр по методике А. К. Марковой и А. Я. Никоновой показывает, что 100% испытуемых в той или иной степени более склонны к рассуждающее-методичному стилю педагогической деятельности (А. К. Маркова, 1993). Наряду с высоким уровнем методичности, выражающемся в систематичности закрепления, повторения и контроля знаний, данный стиль проявляется в консервативности использования средств и способов педагогической деятельности, предпочтении репродуктивной, а

• включение ценности приказа в структуру личных ценностей – интериоризация внешних ценностей (принятие ценностей).

Таким образом, формирование психологической готовности офицеров запаса к безоговорочному исполнению приказа, во многом зависит от способности преподавателя военной кафедры к пониманию и принятию подчиненных.

Исследования показывают, что результаты процесса воспитания и обучения солдат срочной службы во многом зависят от способности командира понимать и принимать уникальность, неповторимость личности другого человека. Нами установлено, что воинская дисциплина, как важнейшее условие боеготовности и боеспособности Вооруженных Сил России, укрепляется в тех подразделениях, где способности офицера к пониманию и принятию другого являются более высокими.

Доказательством этого являются результаты проведенного нами в 1998–2000 гг. исследования в воинских частях Нижегородского военного гарнизона [2]. В ходе организации исследования среди офицеров, в обязанности которых входит воспитание и обучение солдат срочной службы, были выделены две группы, условно названные профессионально успешными и профессионально неуспешными. Таким образом, общая выборка испытуемых составила 1426 человек, из которых 46 офицеров и 1380 солдат срочной службы. Отнесение испытуемых к той или иной группе проводилось на основании показателей дисциплины в воинских подразделениях. В качестве внешних показателей эффективности педагогической деятельности офицера Вооруженных Сил в нашем исследовании выступили показатели состояния воинской дисциплины – грубые дисциплинарные проступки во вверенном ему взводе. Общие показатели дисциплины взвода определялись по результатам подведения итогов совершения грубых правонарушений военнослужащими срочного призыва за двенадцать месяцев в расчете на 30 человек (взвод). При этом в группу профессионально успешных офицеров включались командиры, во взводах которых зарегистрировано не более 2 грубых правонарушений.

Выбор показателей дисциплины в качестве критерия успешности педагогического аспекта военно–профессиональной деятельности связан с тем, что дисциплинированность – важное морально–психологическое и боевое качество военнослужащего, которое означает способность в любой обстановке надежно управлять своим поведением и своими действиями, неуклонно соблюдать требования присяги и уставов, точно в срок исполнять приказы и распоряжения командиров и начальников, проявлять безупречную исполнительность [3].

С целью определения выраженности способности к пониманию и принятию другого был использован опросник исследования субъектности И. А. Серегиной, который делает возможной получение информации о способности к пониманию и принятию другого как атрибутивной характеристики субъектности педагога [4]. С его помощью у всех командиров взводов, принимавших участие в исследовании, оценена способность к пониманию

Подход к общению, предполагающий признание неповторимости, уникальности, самоценности каждого человека называется диалогическим. Способность к пониманию и принятию другого является важнейшей характеристикой человека, как субъекта педагогической деятельности. Феномен понимания и принятия другого предполагает учет и использование всех его условий, факторов и механизмов в контексте наиболее эффективной технологии взаимодействия с подчиненными - убеждения. Убеждающее воздействие военного руководителя - это один из продуктивных и перспективных подходов к процессу воспитания, свидетельствующий о высоком уровне военно-профессиональной компетентности офицера. Данный стиль взаимодействия возможен при условии учета психологических особенностей подчиненных, способности командира анализировать причинность, характер и последствия суждений, отношений, действий и поступков подчиненных. Это позволяет добиться желаемого результата без привлечения дополнительных усилий, средств, излишней регламентации.

В основе убеждающего воздействия лежит гуманистическая позиция офицера. Гуманизм офицера проявляется в способности реализовывать неразрушительные способы взаимодействия, воздействия, развития и саморазвития. Специфика гуманистической позиции офицера заключается в стремлении командира к сотворчеству с подчиненными, которое основывается на понимании и принятии индивидуальных ценностей внутренней и внешней деятельности каждого участника взаимодействия. На основе понимания и принятия уникальности подчиненных осуществляется активное влияние на поведение военнослужащих. В рамках модели убеждающего воздействия проявляется способность командира творчески организовывать процесс взаимодействия с подчиненными в целях усвоения ими нормативных регламентаций (законов, уставов, приказов) и общечеловеческих ценностей, воинских традиций.

Применение технологии убеждения особенно актуально в тех случаях, когда существуют противоречивость позиций субъектов военной службы – командира и подчиненных, военного педагога и студента. В этом случае оказываются неэффективными внушение, манипулирование, личный пример, просьба и даже приказ. В результате метода убеждения, осуществляемого на основе понимания и принятия подчиненных, происходит образование новой психологической позиции (суждения, взгляда, отношения, установки), которое характеризует новое отношение подчиненного к решаемой проблеме.

В результате убеждающего воздействия происходит последовательная смена стадий:

- формирование у подчиненного первичного образа сообщенной ценности отдаваемого приказа наряду с имеющимися собственными ценностями (восприятие ценности);
- постижение смысла и значения ценности получаемого распоряжения, что ведет к формированию убеждения (понимание ценности);

и принятию другого.

Анализ результатов исследования показывает, что дисциплинарные показатели выше в тех подразделениях, где способности командиров к пониманию и принятию другого более высокие. Далее все испытуемые были разделены на две условные группы по степени выраженности способности к пониманию и принятию другого (ППД). Офицеры с низкими показателями ППД (не более 2 стенов) были отнесены к группе с невыраженными способностями к пониманию и принятию другого. Офицеры, имеющие средние и высокие показатели ППД (более 2 стенов), отнесены к группе с выраженными способностями к пониманию и принятию другого (таблица 1).

Таблица 1

**Выраженность способности к пониманию и принятию другого
в группах профессионально успешных и неуспешных офицеров, в %**

	Выраженные способности к ППД	Невыраженные способности к ППД
Высокая успешность	87,5	12,5
Низкая успешность	33,3	66,7

взаимосвязь способности к пониманию и принятию другого и успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных Сил. Дисциплинарные показатели выше в тех подразделениях, где офицеры относятся к подчиненным как к самооценности, что проявляется в характере взаимодействия с подчиненными. Отношение к ним в форме понимания и принятия способствует успешности учебно–воспитательного процесса.

Поскольку педагогическая деятельность носит коммуникативный характер, можно предположить, что успешность выполнения военно-профессиональной деятельности офицеров с низкими способностями к ППД (12,5%) может быть объяснена высоким уровнем развития коммуникативных качеств. Это подтверждают результаты исследования коммуникативных способностей в группе профессионально успешных, полученные с помощью шкалы «коммуникативные способности» опросника «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели коммуникативных способностей профессионально успешных
офицеров с выраженными и невыраженными способностями
к пониманию и принятию другого человека, в %**

Из табл. 1 видно, что среди успешных офицеров 87,9% лиц с выраженными и 12,1% с невыраженными способностями к пониманию и принятию другого. Среди неуспешных офицеров 33,3% человек имеют выраженные и 66,7% невыраженные способности к пониманию и принятию другого.

В результате статистической обработки данных были получены показатели выборочного среднего значения данных и величина дисперсии. Выборочное среднее значение данных (X), характеризующее степень выраженности способности к пониманию и принятию другого для выборки профессионально успешных офицеров $X_1=4,58$, для выборки профессионально неуспешных офицеров $X_2=2,25$.

Дисперсия (S^2), характеризующая степень отклонения частных значений способности к пониманию и принятию другого от средней величины для выборки профессионально успешных офицеров $S_1^2=2,78$, для выборки профессионально неуспешных офицеров $S_2^2=1,32$.

В связи с тем, что о функциональном виде распределений ничего неизвестно, в качестве вторичного метода статистической обработки результатов исследования был применен непараметрический метод.

Для избранной вероятности допустимой ошибки ($p<0,05$) критерий Фишера составляет $F=2,09$, что превышает граничное значение, равное 1,98. Это подтверждает гипотезу о том, что среди высоко успешных офицеров доля лиц с развитыми способностями к пониманию и принятию другого значительно выше, чем с неразвитыми. То есть, в результате исследования выявлена

Коммуникативные способности	Выраженные способности к ППД	Невыраженные способности к ППД
Выше среднего	31,3	37,5
Средний	56,2	62,5
Ниже среднего	12,5	0

Анализ результатов, представленных в табл. 2, показывает, что среди профессионально успешных офицеров с невыраженными способностями к пониманию и принятию другого человека, отсутствуют лица с уровнем развития коммуникативных способностей ниже среднего. Умение устанавливать контакт с подчиненными, расположенность к человеку до той поры, пока он не перестанет иметь значение в данной ситуации, позволяет достигать поставленных целей. Овладение приемами коммуникативной деятельности позволяют эффективно управлять подчиненными на поведенческом уровне без затрагивания ценностных пластов личности. При высоких внешних показателях успешности военно-педагогической деятельности, таких как дисциплина в подразделении, данные офицеры остаются функционерами.

Анализ показателей шкалы «моральная нормативность» того же опросника в данной группе испытуемых показывает, что доля лиц с высоким и средним уровнем моральной нормативности среди военнослужащих с невыраженными способностями к пониманию и принятию другого человека выше, чем у офицеров с выраженными данными способностями (табл. 3).

**Показатели моральной нормативности профессионально успешных офицеров
с выраженными и невыраженными способностями к пониманию
и принятию другого человека, в %**

Моральная нормативность	Выраженные способности к ППД	Невыраженные способности к ППД
Выше среднего	18,7	37,5
Средний	56,3	50
Ниже среднего	25	12,5

Это говорит о том, что офицеры с выраженными способностями к ППД в меньшей степени ориентируются на внешние нормы и более доверяют себе, своим чувствам по отношению к другому и к ситуации.

Кроме специально организованных занятий по повышению психолого-педагогической компетентности преподавателей, целесообразно проведение индивидуальных консультаций с целью разработки рекомендаций по проведению индивидуально-воспитательной работы с определенным контингентом учащихся.

Таким образом, многие проблемы военной подготовки в гражданских вузах на современном этапе порождаются противоречиями между общей тенденцией гуманизации и гуманитаризации военно-образовательного процесса и адаптивно-дисциплинарным характером межличностного взаимодействия в ходе военной подготовки. Реализация приоритетной идеи гуманизации военного образования должна способствовать появлению специалистов, отличающихся не только хорошо сформированным уровнем специальных знаний, умений и навыков, но и особенно высокими нравственными качествами, социальной активностью, толерантностью, мотивацией саморазвития.

Библиографический список

1. **Броневицкий, Г. Г.** Концепция военно-морской психопедагогики // Пути реализации плана развития системы военного образования в гражданских вузах: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Н. Новгород: НГТУ, 2001. – С. 31–35.
2. **Маркелова, Т. В.** Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных Сил: Дисс... канд психол наук. – М., 2000.
3. **Перевалов, В. Ф., Исаенко С.** Дисциплинированность военнослужащего и ее психологические характеристики // Армейский сборник. – 1994. – № 5. – С. 49–51.
4. **Серегина, И. А.** Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
5. **Маркелова, Т. В., Кошелева, С. И.** Психологическое сопровождение субъектов военной подготовки в гражданских вузах. – Воронеж: ВГАУ им. Г. Д. Глинки, 2007. – 99 с.

Для офицеров с низкими показателями успешности деятельности характерна выраженная тенденция непонимания и непринятия другого человека: 66,7% респондентов от выборки профессионально неуспешных офицеров обнаруживают низкий уровень развития способности понимать и принимать другого человека.

Среди низко успешных офицеров каждый третий (33,3%) показывает высокий уровень развития способности к пониманию и принятию другого. Низкая профессиональная успешность данной категории военнослужащих объясняется высоким уровнем личностной тревожности офицеров, что подтверждается проведенными далее исследованиями. В ходе применения теста ШРЛТ Спилбергера–Ханина установлено, что высокий уровень личностной тревожности характерен для 74,5% испытуемых с высоким уровнем развития способности к пониманию и принятию другого, но при этом не достигших высоких результатов в военно-педагогической деятельности.

Таким образом, достижения в деле воспитания и обучения подчиненных зависят от уровня развития способностей к взаимодействию и влиянию на личность другого человека, интереса и расположенности к подчиненным, умений организационной деятельности, наблюдательности, такта и требовательности. Вместе с этим высокая результативность всегда сопряжена с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью личности офицера, его разумной активностью и ответственностью за собственные действия и действия своих подчиненных.

В связи с этим в целях повышения эффективности военно-педагогического процесса целесообразна организация работы по развитию психолого-педагогической компетентности преподавательского состава факультетов и кафедр военного обучения. Одним из вариантов такой работы может быть учебный курс «Развитие психолого–педагогической компетентности преподавательского состава военных кафедр», реализуемый на ФВО ННГУ и направленный на развитие способностей к пониманию и принятию другого человека, установлению и поддержанию «субъект–субъектных» отношений [5]. Разработка и апробация данного курса велась с 1998 г. на базе в/ч 54046. Подвергшись дальнейшему совершенствованию, курс был внедрен на военной кафедре НГТУ и с 2002 г. применялся на ФВО ННГУ.

Предлагаемые формы и методы работы представляют собой лекционно-практические занятия с элементами тренинга. Данный курс предполагает не только теоретическое освоение программы, но и развитие практических умений и навыков в области коммуникации и саморегуляции. В процессе освоения программы преподавательский состав приобретает навыки позитивного педагогического взаимодействия, установления контакта в общении, восприятия и понимания эмоционального состояния людей, приема и передачи информации, умения слушать, продуктивного управления конфликтами, разрядки негативных эмоциональных состояний, волевой мобилизации. Программа курса рассчитана на 26 академических часов. Из них 12 часов лекционных и 14 – практических.

странного языка, который хорошо знает психо–физиологические особенности детей, владеет методикой и современными технологиями обучения иностранному языку, соответствующими задачам языкового поликультурного образования.

Однако анализ учебных программ по специальности иностранный язык и государственных вузовских стандартов позволяет сделать вывод о том, что программы монокультурны и что проблемы подготовки учителя к воспитанию культуры межнационального общения в условиях языкового поликультурного образования не нашли отражения в рассмотренных документах.

В материалах ряда международных научно–практических конференций и конгрессов отмечается, что в существующей форме ни филологическая, ни педагогическая подготовка преподавателей в высших учебных заведениях не удовлетворяет требованиям межкультурной коммуникации [7, с. 37–43]. Таким образом, очевидна актуальность подготовки будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Проведенное нами исследование позволило сделать предположение о том, что *подготовка учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника будет эффективной, если:*

– рассматриваемая подготовка рассматривается в качестве специального компонента содержания общей профессионально–педагогической подготовки учителя иностранного языка;

– выявлены педагогические условия, способствующие формированию готовности учителя к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника;

– определен компонентный состав исследуемой готовности;

– разработана и реализована при помощи адекватной технологии модель формирования готовности учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника.

В рамках нашего исследования мы понимаем готовность учителя к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника как сложное интегративное личностное образование, систему психических состояний и личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность воспитания культуры межнационального общения.

Исходя из существующих представлений о готовности к различным аспектам профессиональной деятельности, нам представляется возможным определить структуру готовности учителя к воспитанию культуры межнационального общения, в которую включены компоненты:

– мотивационно–ценностный;

– теоретический;

– технологический;

– рефлексивно–оценочный;

– эмоционально–волевой.

Опираясь на проведенный теоретический анализ психолого–педагогиче-

РАЗДЕЛ V
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 378

Л. Ф. Дашкевич

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Современная трактовка цели обучения иностранным языкам в школе предполагает формирование межкультурной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета [6]. В межнациональных отношениях межкультурная компетентность понимается как основа воспитания культуры межнационального общения [3, с. 356].

В условиях нарастания этнических и религиозных конфликтов, а также усиления влияния глобальных проблем на все человечество, перед педагогической наукой остро встала проблема воспитания культуры межнационального общения уже на начальном этапе школьного образования.

Психологи утверждают, что уже в старшем дошкольном возрасте ребенок направлен не только на предметно–операционную среду, но и на сферу отношений с другими людьми, в шестилетнем возрасте происходит становление устойчивых оснований психики и личности, ребенок начинает воспринимать другого человека в разнообразии его свойств, связанных с его национальной принадлежностью [5]. Следовательно целенаправленная работа по формированию культуры межнациональных отношений может проводиться с детьми, начиная с младшего школьного возраста.

Иностранный язык является одной из гуманитарных дисциплин, имеющих огромный социализирующий потенциал, что убедительно доказано в работах современных ученых В. В. Сафоновой, Е. Н. Солововой, И. Л. Бим, М. З. Биболетовой, Л. Г. Кузьминой, П. В. Сысоева.

Изучение иностранного языка в младшем школьном возрасте способствует не только развитию психических функций ребенка и его речевых способностей, но и более раннему вхождению ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке [1, с. 9–10].

Воспитание культуры межнационального общения на уроке иностранного языка в начальной школе требует специальной подготовки учителя ино-

– практических умений реализации межнационального воспитания;
– профессионально и социально значимых качеств личности педагога: коммуникативности, толерантности, самостоятельности в принятии решений, готовности к сотрудничеству, креативности, гибкости и критичности мышления.

Решение этих задач обеспечивается поэтапным синтезом и реализацией составляющих модели: цели, содержания, дидактических принципов, организационно–педагогических условий, технологии, форм, методов, компонентов и уровней исследуемой готовности. Результат процесса подготовки рассматривается нами через категорию «профессиональная педагогическая готовность», которая предполагает наличие твердых положительных установок и мотивов, профессиональных знаний, общепедагогических умений и навыков, а также профессионально значимых качеств учителя.

Результатом подготовки студентов к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника является формирование соответствующей готовности, рассматриваемой нами как единство взаимосвязанных компонентов: мотивационно–ценностного, теоретического, технологического, рефлексивно – оценочного и эмоционально–волевого. Все структурные компоненты тесно связаны, своеобразной основой для всех других компонентов является мотивационный компонент.

Рассматривая педагогические условия как существенный компонент, интегрирующий в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, *мы выделяем следующие организационно–педагогические условия подготовки студентов к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника:*

1. насыщение содержания учебных курсов предметных дисциплин материалами культурологического содержания на основе принципа диалога культур;
2. актуализация в процессе подготовки учителя иностранного языка составляющих аспектов культуры межнационального общения: знаниевого, мировоззренческого и поведенческого;
3. направленность всего учебного процесса на формирование межкультурной компетентности и культуры межнационального общения на ее основе;
4. научно обоснованное включение в учебный план спецкурса «Культура межнационального общения младшего школьника».

В качестве принципов конструирования и реализации проектируемой модели в подготовке учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника нами были избраны принципы: диалогичности, субъект–субъектных отношений, персонализации, индивидуально–творческого подхода, вариативности, технологизма.

Следующим компонентом нашей модели является содержание профессиональной подготовки учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника, основные направления

ской литературы, в рамках проводимого нами исследования была предпринята попытка моделирования такой педагогической системы, которая позволила бы с учетом современных реалий осуществлять профессиональную подготовку учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника.

Под подготовкой учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника мы понимаем специально сконструированный дидактический процесс, направленный на вооружение студентов знаниями, умениями и навыками, необходимыми для воспитания культуры межнационального общения в профессионально–педагогической деятельности.

Разработанная нами модель представляет собой совокупность цели, принципов, функций, условий, содержания, технологии и результата подготовки учителя к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника.

Модель предназначена для выполнения мотивационной, образовательной, исполнительной и развивающей функций.

В качестве основы построения модели выступили следующие положения:

- обучаемый изначально является субъектом познания;
- учебный процесс – это единство обучения и самообразования;
- процесс обучения может быть эффективным, если набор реализуемых им задач является функционально полным;
- в качестве приоритетов обучения выступают индивидуальность и автономность обучаемого как носителя субъектного опыта;
- моделирование процесса обучения предусматривает возможность воспроизводить учение как индивидуальную деятельность по преобразованию социально–значимых образцов усвоения и развитие обучаемого как личности благодаря постоянному обогащению, преобразованию субъектного опыта;
- основным результатом обучения является формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями;
- гуманистическая роль преподавателя заключается в том, что он не доминирует над обучаемыми, а направляет их деятельность, стимулирует и поощряет эффективные и корректирует неверные действия студентов.

Целью модели является совершенствование подготовки учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач, связанных с формированием:

- мотивационной установки на организацию работы по воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника;
- системы знаний по проблеме;

- изучение индивидуальных особенностей студентов и характера взаимодействия студентов как друг с другом, так и с преподавателями;
- изучение мотивов профессионального выбора, формирование мотивационной установки на воспитание культуры межнационального общения младшего школьника;
- выявление отношения к проблеме воспитания культуры межнационального общения младшего школьника и исходного уровня знаний по данной проблеме.

Второй этап – теоретический – нацелен на ознакомление студентов с теоретико–методологическими основаниями поликультурного воспитания. Указанные задачи преимущественно решались с помощью активных методов: дискуссий, анализа ситуаций, тренингов.

Практический этап связан с решением задач по формированию практических навыков воспитания культуры межнационального общения младшего школьника и систематизацией усвоенных знаний и умений, развитием педагогического творчества. Наряду с ранее используемыми методами практиковались различные игры, микропреподавание. Одними из эффективных форм обучения в экспериментальных группах являлись деловые игры и тренинги.

Задачи **обобщающего этапа** заключались в систематизации знаний по проблеме и совершенствовании практических умений. На данном этапе широко использовался метод наблюдения и научный поиск.

Реализация задач всех этапов осуществлялась модульным, комплексным и дополняющим способами. Модульный способ давал возможность показывать социокультурное своеобразие того или иного народа в рамках отдельных тем. Комплексный способ предусматривал создание интегрированного спецкурса, в котором идеи, понятия, явления, процессы и факты, показывающие особенности культуры страны изучаемого языка раскрываются на материале основ взаимосвязанных наук. Дополняющий способ заключается в том, что необходимый материал, использовался во внеаудиторной деятельности.

Модель подготовки студентов к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника предполагала использование собственно–коллективной, коллективно – парной, коллективно – групповой форм работы.

Сконструированная нами модель подготовки учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника и программа реализации показали ее эффективность, что было проверено опытно–экспериментальным путем. Анализ полученных данных выявил прирост показателей за период между первым и итоговым срезами в экспериментальной группе по всем критериям.

Библиографический список

1. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Айрис.Пресс, 2004. – 235 с.;

которой составляет общекультурная, психолого–педагогическая предметная и методическая подготовка.

Общекультурная подготовка способствует овладению студентами философскими, культурологическими, социологическими, политическими, педагогическими и психологическими знаниями о всеобщей связи событий и явлений, о значении и сущности социально–культурных общностей, о закономерностях развития общества, о социально-значимых ценностях, особенностях процесса социализации ребенка младшего школьного возраста и т. д.

Психолого–педагогическая подготовка направлена на овладение будущими учителями знаниями о материалистической теории познания, педагогической методологии (фундаментальные научные положения, теории, гипотезы, методы педагогических исследований и др.); об основных нормативных документах для осуществления педагогической деятельности в начальной школе; об особенностях развития личности детей младшего школьного возраста.

Предметная подготовка направлена на приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, на осознание понятий языковая личность, вторичная языковая личность, на ознакомление с различными вариантами произношения, со значением и употреблением слов, с проблемой выбора лексики в контексте общения, на осознание роли межкультурной компетенции в реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур, на усвоение языковых реалий, связанных со страноведческой направленностью.

Реализация процесса методической подготовки возможна в системе лекций, семинаров и практикумов по дисциплинам общекультурной, психолого–педагогической, предметной подготовки; педагогической практики, практических занятий по спецкурсу «Культура межнационального общения младшего школьника».

Целью спецкурса является, во–первых актуализация теоретических знаний по общепрофессиональному блоку дисциплин, во–вторых, изучение методологических оснований поликультурного образования, в–третьих формирование положительного отношения к проблеме воспитания культуры межнационального общения младшего школьника, в–четвертых применение знаний для разработки конкретных фрагментов уроков.

Кроме того, нами были использованы и такие формы организации внеаудиторной воспитательной работы педагогов со студентами, как: социально–ориентированные, этические и эстетические воспитательные мероприятия. Наиболее удачными были: организация и проведение праздников, утренников и фестивалей для младших школьников выставки и смотры художественного творчества, встречи и переписка с людьми разных национальностей.

Организация процесса профессиональной подготовки включала четыре этапа: подготовительный, теоретический, практический и обобщающий.

На подготовительном этапе решались следующие задачи:

квивается, важность разработки комплекса учебных программ по воспитанию толерантного сознания путем межэтнического и межкультурного диалога. Для этого предлагаются введение в учебный процесс новых дисциплин гуманитарного профиля, способствующих осознанию единства мировой специфики и национальной культуры.

Важным аспектом по формированию толерантной личности в полиэтнической среде является воспитание детей на народно–педагогических, национально–культурных традициях.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, – писал К. Д. Ушинский, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа».

Культура и традиции народов Дагестана богата уникальными примерами проявления терпимости по отношению друг к другу в самых разнообразных жизненных ситуациях, свойственных именно самобытности горских народов, их образу жизни, характеру, определяемых, прежде всего природно-климатическими, естественно-географическими, социально-экономическими, хозяйственно-бытовыми, политическими условиями.

Мы позволим себе несколько подробнее остановиться на исторических и этнических предпосылках воспитания толерантных отношений и в частности на тех проблемах, которые обусловлены общинными формами жизнедеятельности. В нашем исследовании эти формы характерны для Нагорного Дагестана.

Нагорный Дагестан лишь часть горного Дагестана, плотно населенная и интенсивно освоенная в хозяйственном отношении. Здесь живут аварцы, лакцы, даргинцы и другие. Живут преимущественно родами по древним законам предков.

В центре нашего анализа – рассмотрение некоторых социально-педагогических функций джамаата – общины, тухума – рода, их роли в формировании толерантности.

Джамаат, состоящий из тухумов, в понятии горцев – это самоуправляемая община. Это – одна из самобытных черт Дагестана. Джамаат выступал как единое юридическое лицо, обладающее правами на свою землю, вплоть до отчуждения или передачи в условное пользование любой ее части. Все вопросы, внутренние дела решались на общем собрании общины. Его сила держалась на внутреннем единстве его людей. Отсюда главной заботой его становилось поддержание мира и порядка на своей территории. Исключительное значение придавалось соблюдению таких моральных норм, как добропорядочность, уважительное отношение к старшему, забота о детях, гостеприимность, проявление милосердия и отзывчивость. Самым решительным образом пересекались противоправные действия – уклонение от исполнения духовной обрядности, сквернословие, пьянство, курение, воров-

2. **Концепция** художественного образования в Российской Федерации // Внешкольник. – № 4. – 2002. – С. 2–4;

3. **Матис, В. И.** Педагогика межнационального общения / В. И. Матис. – Барнаул, 2003. – 506 с.

4. **Об образовании:** Закон Российской Федерации № 12–ФЗ от 13.01.1996 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150, с. 701

5. **Особенности** психического развития детей 6–7 летнего возраста. / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988

6. **Примерные** программы по иностранным языкам. Пояснительная записка / Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 2–33.

7. **Русское** слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. В 2–х т. Т. II / Под ред. Юркова Е. Е. и др. – СПб., 2003. – С. 37–43.

УДК 37.104 (471.67)

Д. М. Абдуразакова

СЕЛЬСКАЯ ОБЩИНА ДАГЕСТАНА КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В 1995 г. ООН приняла « Декларацию принципов терпимости», в которой провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, указаны пути их реализации.

Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной, важнейшей задачи. Оно должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях [2].

Проблема воспитания толерантности стала особенно актуальной в наши дни из-за возросшей напряженности в человеческих отношениях.

Толерантность в современном понимании имеет широкий спектр трактовок и интерпретаций. Ее понимание не однозначно в разных культурах.

П. Степанов подчеркивает, что «толерантность можно рассматривать в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности), во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям как к представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп [5]. Именно такое понимание толерантности легло в основу настоящей статьи.

В федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» подчер-

временно обосновавшихся в ауле людей.

Таким образом, тухумы являлись живыми клетками общины. Через них община:

1. упорядочила межтухумные отношения;
2. выступала как арбитр при решении сложных вопросов, проблем;
3. примиряла стороны в случаях кровной мести.

Анализ социальных функций рода дает основание считать, что процесс воспитания определялся той системой ценностей, которая сложилась в общине и в роду.

Особую роль в воспитании детей род придавал воспитанию у них человечности. Ребенка с детства учили, что он должен, прежде всего, быть человеком. Народный поэт Дагестана Расул Гамзатов в книге «Мой Дагестан» [1] приводит образец надписи на могильной плите:

Он мудрецом не слыл
И храбрецом не слыл,
Но поклонись ему:
Он человеком был.

И еще широко распространенная пословица: «человеком родился, человеком умри». Есть у горцев правило: «продай поле и дом, потеряй все имущество, но не продавай и не потеряй в себе человека». Об ауле, где нет порядка, об ауле неряшливом, склочном, непутевом говорят: «человека там нет».

В жизни рода оберегаются, сохраняются и передаются из поколения в поколение традиции формирования нравственного облика человека. Его нравственная ценность определялась местом его в обществе, отношение его к окружающим и окружающих к нему.

Материалы, полученные нами от сторожил современного Гуниба (высокогорного Дагестана), показывают устойчивость традиционных взглядов и устоев. Народная мудрость, горский и намус, служат высокому идеалу нравственного воспитания каждого человека: «Мы изучали кодекс чести и достоинства в скромной горской сакле у очагов, когда наши мамы варили для нас вкусный кукурузный хинкал или кашу на молоке. Мы изучали этот кодекс на примере жизни аксакалов, которые были для нас высшим авторитетом и воплощением мудрости».

Таким образом, воспитательная роль тухума имеет множество аспектов:

- род выполняет функции морального регулятора;
- юридического законодательного объединения;
- функции защиты членов рода, заботы о них и подготовки мужского населения к этим обязанностям;
- семейные функции;
- религиозные функции и др.

Главной функцией, как видно из специальной литературы и анализ суждений старейшин, является морально – этическая, регулирующая.

ство, обман. Вокруг тех, кто совершал правонарушения, создавалось суровое общественное мнение. Существовала народная этика (намус), нравственную норму которой нельзя было нарушать.

Жизнедеятельность джамаата из поколения в поколение держалась на его постоянной политике согласия и примирения (маслиат). В нем действовали привычные для людей простые правила общения между собою и взаимоподдержки. Этому содействовала цементирующая роль тухумов, из которых состояла община.

Тухум – это род, родня, – древняя форма организации кровнородственных объединений горцев. По традиции каждый горец принадлежал к определенному тухуму. Образное выражение понятий «тухум» отразилось в аварской пословице: «Дерево держится корнями, а человек тухумом».

Наше внимание к этому объединению объясняется тем, что в основе родовых отношений заложены семейные отношения с множеством их проявлений: между отцом и матерью, коренной семьей и вновь образовавшейся, кровниками, сородичами и теми людьми, которые в силу обстоятельств стали членами рода. Кроме того, по дагестанским обычаям отношение личности к обществу опосредовалось тухумом. Нужно подчеркнуть тот факт, что общинные и семейные отношения взаимосвязаны.

Все семейным функциям, в том числе и воспитанию детей, община, род придавали не меньшее значение, чем сама семья, через семью она обеспечивала себе самозащиту и свое воспроизводство.

И. О. Константинов писал, что джамааты (сельские общины) разделялись на тухумы, фамилии, семьи, и каждый из них заключал в себе не только близких и дальних родственников, но даже тех, вышедших из дальних мест, присоединившись к иной, приняли ее название и поселились на принадлежавшей ей участке [3].

Под покровительством тухума в общине раньше жили священники, учащиеся, наемные пастухи, чабаны, работники и др. лица, временно живущие в ауле и не являющиеся членами джамаата.

И, наконец, следует заметить, что большинство тухумов в горах не имело никакой общей собственности. Это была своего рода активно функционировавшая социальная организация: количество членов тухума определяло его силу на народных собраниях (сходах), во время войны, соприсяге, гражданских и уголовных процедурах.

Тухум мог принуждать своих членов к соблюдению освященных тысячелетиями хозяйственных, общественных и нравственных основ жизни общества. Очевидно, это объясняется упрощенностью исполнительного аппарата принуждения и наказания. Например, недостойного, совершившего преступления против общины и нравственности, тухум изгонял из своего состава. Акт соглашения подобного решения происходил в общественном месте. В число бесчестных и особо тяжких поступков входило нарушение неприкосновенности лиц, находившихся под защитой общины, священников,

своеобразная школа на открытом воздухе, школа толерантных отношений. Сюда не допускались те, которые не соблюдали традиции. Молодежь здесь имела возможность видеть хорошее и плохое, наблюдать за взрослыми, их поступками и поведением.

Нахождение в составе тухума, вера в него и в то, что это его родные и близкие, придавало каждому горцу надежность, устойчивость, защищенность от любых посягательств со стороны. Узы тухумного родства являются мощным фактором взаимной поддержки и помощи друг другу. Община для своих членов создает духовную и социальную защиту от жестких воздействий и влияний микросреды, а она не «воздействует» и не «формирует». Ей свойствен гуманизм отношений: воспитание гуманными отношениями главная его сила. Она создает оптимальные условия для самореализации и самоопределения личности, для развития природных задатков и способности каждого члена общины.

Вместе с тем, исследуя устойчивость традиций тухума и общественного воспитания, мы обнаружили противоречие процесса их функционирования.

Родовые законы и культурные традиции рода не соотносятся с требованиями государственных структур.

Попадая в сферу государственности, горский ребенок оказывается перед этими противоречиями. Опыт его жизни в системе родовых отношений затрудняет процесс адаптации к школьной жизни. Анализ полученных данных дает основание полагать, что переход ребенка от отношений замкнутости среды обитания к отношениям гражданского порядка, развивающих личностные начала в человеке, создает двойную систему ценностей, и человек выбирает, когда какой системой пользоваться, то есть он не имеет принципиально очерченной позиции, им легко управлять.

Сложность заключается в том, что:

– гражданские отношения не существуют вне государственных, и в условиях Дагестана ребенок должен усваивать ту систему государственности и соответствующих требований, которые необозримы для него, и часто глубоко чужды в силу того, что он никуда не выезжал своего дела.

– формируя положительные свойства и качества личности, учитель в государственной системе школы разрушает родовые отношения, основы нравственных отношений.

А потому психологическое состояние, сопутствующее в формировании гражданских чувств и государственного мышления не имеют ровного последовательного развития, а приобретает противоречивый, скачкообразный характер.

Очевидным является противоречивое взаимодействие социальных ролей, которые выполняет одна и та же личность – ребенок и учитель за пределами школы живут родовыми отношениями.

Социальная ситуация развития (Л. С. Выготский) на каждом возрастном этапе обостряется открытыми противоречиями. К моменту окончания школы

Функция морального регулирования действует в общественной жизни, как естественная норма отношений соседа с соседом. Соседи наблюдают за детьми друг друга, за нравственностью молодых людей, особенно девушек и женщин. Общественное мнение регулирует систему ценностей, принимаемых аулом (как материальных, так и духовных).

Семья регулирует помощь молодым. Каждый ребенок с детства знает, что он может, что не может, что ему разрешено, что запрещено.

Таким образом, принцип регулирования в своих основополагающих характеристиках формируется как естественное основание целесообразной жизни.

В горских аулах в формировании ценностных ориентаций ребенка, его толерантности важную роль играет общественное воспитание. Традиция общественного воспитания в основном осуществляется на годекане – специальная площадь в ауле, на которой в свободное от работы время собирается мужская часть жителей аула.

Интересны наблюдения русского исследователя Н. В. Воронова, сделанные им в 1867 г. В Гунибском округе Дагестана. Вот как он описывает порядок на годекане: «Но вот состоялся джамаат (сход сельских жителей). Все члены его держат себя весьма дисциплинированно: у места молчат, у места говорят, у места слушают, интерес каждого предмет сходки. Это не стадо, это – строго дисциплинированная толпа, поведением ее на сходке может остаться доволен любой поклонник порядка... Дисциплина в Дагестане заявляет себя не чем-либо прививным, законным: она, так сказать, вытекает из существа дагестанцев... «Эта дисциплина предполагает терпимое, уважительное отношение к тем, кто говорит или слушает» [3].

На годекане соблюдался традиционный порядок: были и остаются почетные места для аксакалов, для семейных мужчин, для молодых и подростков. До вывода на годекан детей учили в семьях как вести себя там, кого и как приветствовать, как выражать соболезнование, как приглашать в гости, проявлять внимание к старшим, безотказно выполнять любую просьбу последних. Здесь этикет проявлялся воочию, он был местом, где в детях развивали традиционные нравственные качества. Уезжая куда-нибудь на годекане прощались, получали нравственные наказания, возвращаясь, здоровались с ним.

До 15 лет юноши туда не ходили. Для беседы или игры они собирались во дворе у кого-нибудь из ребят. У них свои особые интересы, вкусы, благодаря которым у них и возникает желание изолироваться. Но достичь этого в условиях села нелегко. К ним могут присоединиться мальчики младшего школьного возраста, но они в игру или разговоры не вступают, с любопытством слушают, наблюдают, что вокруг делается. Но стоило старшему мужчине пройти мимо них, как игра тут же прекращается. В тоже время, воспитанные в правилах патриархального быта, мальчики могли спокойно продолжать игру, когда проходила женщина. На годекане формировалось общественное мнение, направляемое наиболее уважаемыми людьми.

Таким образом, годекан в понятии дагестанцев своего рода клуб, трибуна,

молодой человек осваивает суть ее социальных требований, но через некоторое время, переезжая на учебу, работу в другие места, осваивая образ жизни людей другой среды, он теряет корневые истоки собственных традиций.

Народный поэт Дагестана Р. Гамзатов пишет: «Был случай с Абуталибом в городе. Принес он часовщику исправить часы. Мастер в это время был занят починкой часов сидящего тут же молодого человека.

– Садись, сказал часовщик Абуталибу.

– Да, у тебя люди я вижу. Зайду в другой раз.

– Где ты увидел людей? – удивился часовщик.

– А вот молодой человек?

– Если бы он был человеком, он сразу встал бы, как только ты вошел, и уступил бы тебе место» [1].

Как видно из этого примера в ситуации нет поучения, просто обычный часовщик говорит притчей понятной молодому человеку, что он нарушает обычай уважительного отношения к старшему.

Трансформация мотивов, происходящая в социальной жизни, порождает побуждения, разрушающие сложившиеся способы поведения и деструктурирует личность.

Сегодня все больше становится таких случаев как с Абуталибом. Все это обращает нас к чрезвычайно важной проблеме формирования толерантных отношений между людьми.

Таким образом, прежде чем выработать ту или иную программу воспитания, школа должна учитывать этнические особенности и национальное своеобразие каждого, и даже самого малого народа. И именно эти особенности являются фундаментом развития гражданского самосознания, толерантных отношений в обществе.

Библиографический список

1. **Гамзатов, Р. Г.** Мой Дагестан. – М., 1973. – С. 2–78.
2. **Декларация** принципов терпимости. – Париж, 1995. – С. 7–10.
3. **Культура** и быт народов Северного Кавказа. – М., 1968. – 186 с.
4. **Мид, М.** Культура и мир детства: Изб. Произведения (пер. с англ. и комментарий Ю. А. Асеева: отв. ред. И.С. Кон) – М., 1988. – 429 с.
5. **Степанов, П.** методика воспитания межкультурной толерантности// Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С.80–90.
6. **Тишков, В. А.** Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция. – М., 2002 – С. 12.

О. И. Юдина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Основной тенденцией развития современного мира является интеграция стран. Открытость границ, установление тесных межгосударственных связей во всех областях жизни приводят к полиэтническому взаимодействию, обмену традициями, достижениями культуры, решению экономических вопросов и т.д. Соблюдение норм, регулирующих взаимоотношения людей, сегодня является неременным условием жизни в обществе, их передача подрастающим поколениям выступает как особый предмет заботы во всех культурах. Человечество подходит к осознанию этого факта, к признанию права различных культурных групп сохранять свою индивидуальность и к возможности научиться воспринимать многообразие культур и народов без чувства личной ущемленности, что нередко присутствует в поликультурных, межэтнических контактах.

Происходящая трансформация общества вызывает смену ценностных ориентаций людей, переоценку ценностей, их переосмысление. Прежние культурные ценности обесценились, идеологические и духовно-нравственные устои общества потеряли свое былое значение. Осуществление перехода к новому обществу способствует появлению новых ценностей, где человек признается в качестве одной из главных ценностей. И такое общество должно не только провозглашать новые идеи, в которых заключается смысл ценностей, но и формировать в общественном сознании ценностные ориентации, позволяющие осуществить становление более нравственного общества, скрепляющееся духовными идеями, ценностями. Развитие нового общества невозможно без формирования и повышения уровня толерантности современного человека. Признание суверенности и ценности другого, независимо от разреза глаз и цвета кожи, является не только необходимым условием интеграции, но условием элементарного выживания в поликультурном обществе. Толерантность зависит от общего уровня культуры личности, от умения воспринимать другого и соблюдения общечеловеческих норм и морали. Это личная способность каждого человека адекватно воспринимать представителей других этносов и контактировать, взаимодействовать с ними. При этом этническая толерантность, выступающая как целостное качество личности, изменяет формы полиэтнического взаимодействия. Результатом взаимодействия толерантных личностей является достижение подлинного взаимопонимания, взаимоуважения, признания различных религиозных взглядов, основ мировоззрения, духовных и культурных ценностей.

В связи с этим в последние десятилетия возросло число практически

Представление о себе как о члене определенной этнической группы наряду с эмоциональным и ценностным значением, выводит этническую идентичность на уровень этнокультурной компетентности, под которой понимается приобретение личностью объективных знаний и опыта в области этнологии и полиэтнического взаимодействия, способствующих этноконсолидации различных народов. Несмотря на некоторое расхождение в понимании учеными этнической толерантности, все они сходятся во мнении, что сущность этого феномена выражается в позитивном отношении к представителям разных этнических групп, к особенностям их культур, а также этнокультурных ценностей различных социоэтнических сообществ.

Таким образом, утверждению приоритета ценностей жизнедеятельности как отдельно взятого человека, так и общества в целом способствует аксиологический подход [3]. Этот подход формирует этническую толерантность как ценностную ориентацию личности, помогает личности усвоить систему общечеловеческих и этнокультурных ценностей, осуществляющей осознанный выбор своего поведения и поступков в разнообразных жизненных ситуациях, не переступая при этом общезначимых ценностей. Этническая толерантность как высший уровень культуры полиэтнического взаимодействия одновременно является и средством, и результатом становления и функционирования новой системы отношений в политической, экономической и других сферах жизнедеятельности государства.

Аксиологический подход (А. В. Кирьякова) ориентируется на поиск комплексных оснований, становление новой социально значимой жизни человека и общества в целом, который позволяет рассмотреть процесс формирования этнической толерантности во взаимодействии субъективного и объективного, выявить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации школьника на различного рода ценности, в том числе и этнической толерантности. В современном обществе этот подход рассматривается как необходимый компонент осмысления социального развития, как проблема взаимодействия познания и ценностного сознания, как ценностная система личности.

Аксиологический подход выбран как наиболее продуктивный для выявления педагогических условий формирования этнической толерантности. С учетом содержания этнической толерантности этот подход аккумулирует те смысловые категории аксиологии (ценности, ценностные ориентации), регулирующие отношения между людьми и приводят к пониманию толерантных отношений, толерантного сознания, толерантного поведения на основе усвоения социокультурных ценностей (сопереживание, содействие, сочувствие, сотрудничество и т. д.), трансформирующихся как в индивидуальное, так и социальное поведение людей. С позиций аксиологического подхода этническая толерантность становится частью системы ценностных отношений современной личности. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него вну-

ориентированных исследований не только по проблемам межэтнического, межкультурного взаимодействия, но и по проблемам духовности и нравственности, ценностных ориентаций личности. Это подчеркивает актуальность концепции ценностной жизнедеятельности человека, основанной на дифференциации поведения и жизненных устремлений личности в соответствии с имеющейся индивидуальной системой ценностных представлений и отношений. Становление и развитие этнической толерантности во многом связано с соблюдением духовно–нравственных норм, выражающих отношение к другому как к самому себе.

Этническая толерантность представляет собой многогранный феномен, суть которого состоит в утверждении ценности человеческого достоинства, неприкосновенности каждой личности, независимо от ее происхождения, это некий фактор, укрепляющий мир. Этническая толерантность находит свое отражение в активной жизненной позиции, выражающаяся в открытости, готовности к диалогу с представителями разных этносов, проявляя уважительное отношение к любой «инаковости»: ценностям, нормам, образу жизни, поведению, традициям, чувствам, мнениям, идеям, убеждениям. Это и качество личности, проявляющееся в понимании многообразия мира, в умении проявлять уважение, симпатию, сопереживание, стремление к позитивному межэтническому взаимодействию, взаимообогащению, которое через внутренний мир личности выходит на уровень ценностного отношения к представителям разных этносов.

Анализ научной литературы показывает, что этническая толерантность рассматривается, как правило, в этнологии, этнопсихологии, этносоциологии. Понятие этническая толерантность мало используется в педагогических исследованиях, хотя и признано необходимым. Внимание к этнической толерантности в педагогической науке объясняется не только сменой философско-образовательных парадигм, но и требованиями современного поликультурного общества. Потребность понять суть данного явления требует обратиться к научной литературе и осмыслить то, что накоплено отечественной наукой.

Как явление социальной перцепции этническую толерантность рассматривает психолог Н. М. Лебедева, которая при этом понимает этническую толерантность как отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, т.е. при наличии позитивного образа иной культуры сохраняя позитивное восприятие своей собственной. Е. И. Шлягина, трактует этническую толерантность как установочное образование личности, выражающееся в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям, идеям. Ф. М. Малхозова, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко считают, что этническая толерантность тесно взаимосвязана с социально-психологическими явлениями – позитивной этнической идентичностью и этнокультурной компетентностью. Под позитивной этнической идентичностью понимается осознание своей принадлежности к определенному этносу и суждение о нем, его культуре, так и отношения к другим этносам.

практические действия, которые личность должна выразить в отношениях с данной категорией людей.

Эффективность реализации аксиологического подхода в процессе формирования этнической толерантности проверялась в ходе исследования, которое начиналось с констатирующего эксперимента. С целью получения репрезентативного материала было обследовано 790 учащихся сельских и городских школ 6–8-х классов с помощью комбинированной анкеты. В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что национальность стала причиной негативного отношения к себе среди шестиклассников (10,13%), семиклассников (13,6%), восьмиклассников. (13,85%). Взаимоотношения в многонациональных классах неоднозначны: 41,9% шестиклассников проявляют нормальное отношение, 36,7% – безразличие, негативное отношение выражают 7,1%. Семиклассники относятся 44% нормально к представителям разных национальностей, безразличие свойственно 34,4%, отрицательное отношение проявляют 10,4%. Для восьмиклассников свойственно также нормальное отношение 17,4% к представителям разных национальностей, безразличие проявляют 51,6% респондентов, негативное отношение выражают 18,2 % восьмиклассников, также среди этой категории школьников считают, что классы должны быть однонациональными (15,5%). В анкете школьникам было предложено определить положительные и отрицательные стороны этнической толерантности. Среди учеников 6 классов указывают на положительные моменты 52,7% , отрицательные моменты определили 33,10%. Для учащихся 7 классов отмечают положительные моменты 60,8% учащихся, на отрицательные моменты этнической толерантности указывают 19,2 % респондентов. Отметим положительные моменты этнической толерантности 37,28% восьмиклассников, 33,96% – отрицательные стороны, мотивируя это не возможностью высказаться, это дискриминация личности и т. д.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить основное направление следующего этапа исследования. Для реализации формирующего эксперимента отбирались средства, позволяющие вовлечь школьника в процесс принятия решений в реальных жизненных ситуациях. Кейс-метод направлен на активное самостоятельное усвоение знаний и формирование умений взаимодействия с представителями разных этносов на основе толерантности, в результате чего и происходит овладение знаниями, навыками, умениями, а также развитие рефлексии. Диспуты, дебаты способствуют формированию культуры ведения дискуссий, так как планируется умение слушать оппонента, понимать, что существуют разные точки зрения, что именно в столкновении взглядов устанавливается истина. Но при этом надо уметь отстаивать своё мнение, проявляя при этом уважение к оппоненту.

тренные потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Как известно, каждый человек имеет специфические национальные, общественные по своей природе, происхождению и функциям духовно-нравственные устои, ценностные ориентиры, призванные «задать» личности программу деятельности и поведения, в том числе и по отношению к другому человеку, другой народности, нации, другой материальной и духовной культуры. В этнической толерантности неразрывно связаны субъективно-личностные элементы, выражающие внутренний план в отношении личности к представителям других этносов, и объективно-на начальном этапе исследования, включающий в себя серию высказываний ученых, государственных деятелей, писателей о человечности, уважении, понимании других. Школьники анализировали эти цитаты, спорили, высказывали свою точку зрения, аргументируя ее. Они были заранее осведомлены о теме диспута, но обязательной подготовки не требовалось, и именно этот факт способствовал проявлению активности подростков в поиске нужных цитат и интересному проведению диспута. Проведение такого диспута содействовало личностно-смысловой оценке толерантности, ее ценностного значения, развивалась способность «слышать» другого человека, соотносить свое мнение с мнениями и взглядами других людей, учиться воспринимать их как «другой мир», имеющий право на существование. Нужно отметить, что подростки, относимые нами к низкому уровню этнической толерантности, обсуждаемые цитаты трактовали узко, соотносили их непосредственно с собственной жизненной позицией («толерантность – да зачем она нужна?..», «терпеть других?..»), а потому не видели ее ценности («что в ней такого ценного?», «не так она и хороша...»). Школьники со средним и высоким уровнем этнической толерантности, наоборот, старались отметить важность рассматриваемого явления («...нужно ценить и уважать другие народы, их права на жизнь и свободу», «они такие же люди как мы», «все люди нуждаются в добром к себе отношении»).

Помимо диспутов и дебатов проводились различные тренинги, игры, которые способствовали не только обогащению представлений подростков об этнокультурных ценностях разных народов, выявлению правильных и ошибочных представлений о том или ином этносе, но и овладению подростками навыками группового взаимодействия и развитию коллективных отношений. Например, игра «В гостях» включала в себя несколько этапов. Первый этап – это путешествие по станциям: «Украина», «Башкирия», «Казakhstan», «Таджикистан», «Татарстан», «Мордовия», «Чувашия». Станции представлены в виде национальных домов с комнатами разного назначения, в них школьников ждали задания. Так, в гостиных комнатах нужно назвать пословицы и поговорки о гостеприимстве, дружбе, уважении к людям того народа, в доме которого он находится, а также исполнить народный танец. На кухне рассказать о национальных блюдах, определить их достоинства, особенности, обсудить общее в кухнях этих народов. В библиотеке – напи-

самое значимое в жизни того или иного народа. И представить свое творчество на суд ребят других групп. После этого проводилось обсуждение, в котором подростки стремились раскрыть всю глубину рассматриваемых ими этнокультурных ценностей, показать их основополагающее значение для построения позитивных межэтнических взаимоотношений. В задачи каждого этапа игры входило заострить внимание школьников – подростков на тех или иных объектах ценностной ориентации: дружбе, любви как необходимых формах человеческих взаимоотношений, взаимопониманию как условию построения уважительного отношения к «другому» независимо от происхождения; расширить представления подростков о многообразии культур народов, проживающих в нашем регионе.

При этом необходимо отметить, что ребята со средним и высоким уровнем сформированности этнической толерантности активно и с интересом участвовали в игре. В то время как подростки, относимые нами к низкому уровню, были пассивны, приходилось привлекать их внимание, вводить в игру с помощью заданий, вопросов, которые могли заинтересовать их.

В исследовании использовались также и незаконченные истории, содержащие моральную дилемму, затрагивающую проблему полиэтнического взаимодействия, и необходимые для принятия школьниками правильного решения, предвидения последствий, заставляющих их задумываться над собственными поступками. Хочется отметить то, что повышенный интерес к таким заданиям был не только у подростков среднего и высокого уровня сформированности этнической толерантности, но и у подростков низкого уровня. Подростки принимали активное участие в обсуждении, предлагали разнообразные варианты ситуаций, выбирали наиболее верное решение ситуации.

Таким образом, рассмотренные педагогические условия позволяют не только обогатить личностный опыт, но и адекватно оценивать сложившиеся обстоятельства, т. е. осуществляется переход от знаний и эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность личности по присвоению этнической толерантности.

На завершающем этапе исследования был проведен анализ полученных данных начального и заключительного этапов исследования, позволяющий сделать вывод об успешности формирования этнической толерантности школьников на основе аксиологического подхода. Уменьшилось количество школьников низкого уровня сформированности этнической толерантности на 16,3%, а соответственно, повысилось число, на 9,2% школьников, имеющих средний уровень сформированности этнической толерантности. Показатели высокого уровня сформированности данного личностного качества школьников увеличились на 7,1%. Что является показателем динамики развития этнической толерантности школьников. Выявленная динамика уровней этнической толерантности школьников отражена на рисунке.

сать эссе на тему «Как живется (украинцам, башкирам, казахам, таджикам и т. д.) в нашем регионе». Следующим этапом игры было определение этнокультурных ценностей, особенностей традиций и обычаев этих народов. Перед школьниками ставились задачи: написать коллективное сочинение, в котором нужно отразить свое видение тех ценностей, определяющих все



Динамика уровней этнической толерантности школьников
в начале и в конце исследования.

В своей основе результаты исследования подтвердили эффективность применения аксиологического подхода с использованием различных средств, методов в процессе формирования этнической толерантности школьников, при максимальном использовании аксиологического потенциала личности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что этническая толерантность становится ценностью личности при организации целенаправленного процесса формирования только при определенной мотивационной, личностной активности личности. В этом процессе происходит развитие ориентаций школьников на этническую толерантность как ценность, осмысление личностью положительных сторон данного феномена. Развиваются рефлексивные способности осмысления себя и своих чувств при полиэтническом взаимодействии. Осваиваются умения, способствующие позитивному полиэтническому взаимодействию. Внешне результативность проводимой опытно-экспериментальной работы проявилась в более осознанном поведении школьников по отношению к представителям разных этносов, повышении интереса к многообразию мира и социальным явлениям.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» Век толерантности: Науч.-публицист. вестн. – М.: МГУ, 2001. – 152 с.
2. Лебедева, Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М.: «Привет», 2004. – 358 с.
3. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей (монография). – Оренбург, 1996. – 187 с.
4. Шлягина, Е. И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования // Научно-публицист. вестник «Век толерантности». – М.: МГУ – 2001 – № 3,4.
5. Шпунов В. И. Этническая толерантность как феномен культуры // Культурология, этнокультурология, культурная антропология. № 7. – 2004

ентиров. Изучение трудов Г. Н. Волкова, М. Б. Гуртуевой, О. Д. Мукаевой, И. А. Шорова позволяют выделить *совокупность этнопедагогических идей, которые имеют общечеловеческую значимость и обладают высоким гуманистическим потенциалом:*

– стремление к достижению гармонии человека с окружающей природной средой;

– материальная и духовная культура народа как источник и средство образования и воспитания;

– идеал воспитания как образ совершенного человека, воплощающего лучшие качества народа;

– направленность содержания образования и средств педагогического воздействия на становление гуманного и трудолюбивого человека.

Бесспорно, каждый народ имеет оригинальную педагогическую культуру, основанную на его этнофилософии, его этнопсихологии и его этнокультуре. *В то же время мы в праве говорить об общности народной педагогики:*

– общность исторических условий развития народов;

– каждый народ стремится к миру, счастью через труд и здоровье;

– в основе педагогической культуры любого народа лежат идеалы добра, истины и красоты;

– народная педагогика охватывает все возрастные категории: от рождения человека до его смерти;

– в любом возрасте человек остаётся объектом и субъектом народной педагогики;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей;

– природосообразность народной педагогики;

– многообразие методов воздействия на воспитуемых;

– нравственной доминантой этнопедагогики всех народов является семья.

У всех народов педагогическая культура основывается на одних и тех же элементах:

– колыбельные песни, стихи – потешки, скороговорки, считалки;

– пословицы и поговорки;

– песни, пляски, частушки;

– художественная отделка, роспись предметов быта, одежды, интерьера дома и т. д.;

– обряды, обычаи, ритуалы;

– сказки, легенды, сказания, эпос, поучительные рассказы.

При различных социально-экономических формациях, различных идеологиях человечество стремилось к формированию высоких духовных ценностей. В независимости от национальности люди стремились воспитать такие качества как любовь к Родине, доброта, дружба, трудолюбие и т. д.

Воспитательные традиции разных народов имеют много общих черт. Наибольшее сходство можно найти в сфере труда, трудового обучения и воспитания. По мнению Т. И. Рудевой этнические различия в трудовом вос-

Т. К. Снопина

ОБЩНОСТЬ ЭТНОПЕДАГОГИК РАЗНЫХ НАРОДОВ РОССИИ

Уже с древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему моральных норм. Люди выработали общечеловеческие ценности: гуманизм, правда, добро, истина. Но каждый народ имеет и свои традиционные ценности, свою иерархию духовных ценностей. Российская Федерация не имеет аналогов в мире, т. к. народы России отличаются друг от друга разного рода характеристиками, и в то же время существуют общепризнанные базовые ценности, объединяющие этносы на территории Российской Федерации. Россия рождалась и складывалась как страна многонациональная, что подчеркивал еще В. О. Ключевский.

В связи с проблемой общности педагогической культуры в последние годы исследованы этнопедагогические взгляды народов России: алтайцев (С. П. Беловолова, М. М. Бурулова, Е. В. Екеева), русских Г. В. Виноградов, В. М. Григорьев, Т. И. Березина), народов Севера (А. А. Бугаева, Е. Г. Сусой), калмыков (О. Д. Мукаева). У разных народов России много общих ценностей. Например, труд, Родина, природа.

Трудолюбие – моральное качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности, внешне проявляющееся в количестве и качестве её результатов, трудовой активности, добросовестности, старании, усердии человека.

Патриотизм – нравственный принцип, характеризующий отношение к своей стране, «чувство привязанности к стране рождения или проживания, выражающееся в готовности созидать и жертвовать личным благом для общей пользы» [1].

Бережное отношение к природе – отношение к природе как к живой, источнику жизни для каждого человека и общества в целом.

Из сравнения ценностей разных народов России можно сделать вывод о принципиальном совпадении их основного содержания. В восприятии самих народов этнические черты предстают как абсолютная моральная ценность. Однако никакой народ не исключает из их состава ни трудолюбия, ни доблести, ни совестливости, ни честности, ни верности. Духовные ценности одних народов не лучше и не хуже других.

Главная цель этнопедагогики – достижение гармонии природно–биологического, социального и духовного развития человека. Интерес к народной педагогике не является случайным, ибо она часть духовной культуры народа, формирующей основы этики и морали. Как это не удивительно, но принципы народной педагогики на всех материках и у всех рас и народов имеют немало общего, т. к. исходят из общечеловеческих ценностных ори-

6. *Ранее начало воспитания и обучения детей, осуществляемое, прежде всего в семье.* Чем раньше начато воспитание, тем оно эффективнее – это общепринятое правило народной педагогики. Эвенки трёхлетнему ребёнку дают нож, четырёхлетнему – лыжи, пятилетнему – весло.

7. *Воспитание и обучение должно осуществляться в деятельности.* Этот принцип, пожалуй самый «старый», но и самый актуальный сегодня. Он зародился на заре человечества, когда опыт передавался младшим включением их в жизненно необходимую для рода деятельность: подготовку к охоте, приготовление пищи, изготовление одежды. Постепенно, шаг за шагом ребенок постигает тайны труда, тайны жизненной премудрости.

Основные задачи этнопедагогики – это изучение специфики народной педагогики, её возникновения, развития и современного состояния; её место в жизни народа и её роли в развитии педагогической культуры человечества.

Этнопедагогика имеет и важные научно-практические задачи на основе изучения живых педагогических процессов в народной сфере, особенно в семье, выработать средства воздействия на эти процессы, а также способствовать пропаганде наиболее ценного педагогического наследия, его усвоению и переработке в педагогической науке и применению всего этого на практике.

Движущими силами народного воспитания у всех народов являются слово (мысль), дело (деятельность), природа, быт, религия, общение, традиции.

Смысл воспитания – укрепление преемственности поколений для вековых гуманистических традиций народа, в конечном итоге – осознание принадлежности к своим корням. Любой народ хотел видеть в каждом ребенке комплекс социально-этических качеств. В основе народной педагогики лежит триада: «ум-доброта-трудолюбие».

Сила народной педагогики заключается в многообразии идей, подходов, форм, действий, приемов, методов, которые в полной мере должны использоваться в современной школе для успешного воспитания подрастающего поколения российского народа.

Библиографический список

1. **Батурина, Г. И.** Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе – М., 2003. – 200 с.
2. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика – М., 2000. – 240 с.
3. **Кузина, Т. Ф.** Занимательная педагогика народов России – М., 1998. – 180 с.
4. **Мукаева, О. Д.** Мудрость и духовность народной педагогики – М., 1995. – 200 с.
5. **Руднева, Т. Ч.** Национальное воспитание: этнические традиции – М., 2002. – 230 с.

питании касаются только некоторых частных деталей – видов труда, приёмов трудового обучения и некоторых организационных форм труда. Исторический и педагогический опыт народа подсказывал, что труд – это решающее условие нравственного и физического развития личности. В процессе труда вырабатываются такие качества, как чувство человеческого достоинства, трудолюбие, настойчивость, чувство долга и ответственность.

Сходство и общность народных педагогик различных народов состоит и в общности ведущих принципов воспитания:

1. *Целенаправленность в воспитании и обучении детей.* Она выражается в существовании у каждого народа, нации, этноса идеала человека, главными чертами которого является любовь к Родине, нравственное совершенство, высокая духовность, любовь к людям и к природе.

2. *Природосообразность.* Этот принцип предполагает рассмотрение человека как части природы, а также уважение, поклонение, любовь, бережное отношение к природе. Идея любви к природе, бережного и заботливого отношения к ней ярко выражена у всех без исключения народов, больших и малых.

3. *Общинный характер обучения и воспитания.* Дети – это забота не только семьи, но и рода, общины, а часто и всего региона в целом. В Дагестане годекан – это традиционное место общественного воспитания, где собираются мужчины и молодёжь из уст старших слушает мудрые советы, обсуждает очередные дела. В российских сёлах были приняты сходь общин, в которых обязательно участвовали подростки и молодёжь. Народы Севера привлекали к общественному воспитанию детей шаманов, считая их людьми, знающими всё. Шаман был носителем мудрости рода, и нёс всю ответственность за род.

4. *Уважение к старшим, почитание их как носителей мудрости народа, его традиций и идеалов.*

5. *Дифференцированность воспитания девочек и мальчиков.* Мальчик – это будущий воин, отец семейства, охотник, рыбак, строитель; девочка же – это будущая мать, хранительница домашнего очага. У них в жизни разные предназначения – отсюда и воспитание, как по содержанию, так и по способам должно быть различным. Для тех и других работают два следующих принципа.

и формам деятельности. Современный рынок труда – элемент рыночной экономики, состояние которого оказывает значительное влияние на конечные социально-экономические результаты. Это сфера купли–продажи специфического товара – рабочей силы в соответствии со спросом и предложением. Термин «рынок труда» по существу означает, что в качестве товара наемный работник предлагает владельцу рабочего места (работодателю) свой труд. Сегодня молодой человек, получив образование, профессию сам решает, кем быть – работодателем или продавать свои знания, свой труд и становится вольнонаемным работником. Работодатель, покупая рабочую силу, вместе с этим предлагает работнику трудиться на определенном рабочем месте. В свою очередь и работник, продавая труд, предъявляет спрос на определенное рабочее место. И сделка купли–продажи труда состоится лишь в том случае, если имеет место соответствие работника требованиям рабочего места, а предлагаемое работнику рабочее место соответствует интересам работника. В современной рыночной экономике этот факт получил такое значение, что уже недостаточно говорить о рынке труда как рынке живого труда. Появились веские основания включить в рынок труда и рынок рабочих мест, поскольку реально и постоянно имеется спрос на них и их предложение на рынке труда. Если учесть эти требования, то понятие рынка труда расширяется.

Рынок труда рассматривается специалистами как совокупность экономических отношений, возникающих между собственником рабочей силы и ее покупателем (предпринимателем) по поводу конкретного рабочего места, на котором будет производиться товар или услуга. В данном случае для владельца рабочей силы создается возможность получить рабочее место, на котором он может трудиться, проявлять способности, зарабатывать деньги, необходимые ему, в частности, и для воспроизводства своей рабочей силы. Для предпринимателя возникают экономические условия получения прибыли, поскольку труд является необходимым фактором производства. Таким образом, складываются экономические отношения занятости. Именно они определяют истинное содержание рынка труда как рынка занятости. На современном этапе различают несколько тесно взаимосвязанных типов рынка труда: открытый рынок, внешний по отношению к предприятию; внутрифирменный рынок труда; скрытый рынок.

Открытый рынок, внешний по отношению к предприятию (фирме), охватывает сферу обращения рабочей силы, всех тех, кто предъявляет спрос на наемный труд, и трудоспособное население, фактически ищущее рынок и нуждающееся в профориентации, подготовке и переподготовке, а также вакантные, ученические и временные рабочие места (сезонная работа, нерегулярная занятость) в государственных и негосударственных секторах экономики. Официальная часть открытого рынка представлена рабочей силой и вакансиями, зарегистрированными в Федеральной Службе Занятости, а также ученическими местами в системе профобразования.

Внутрифирменный рынок труда охватывает систему отношений между

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.147

А. И. Черных

**СОВРЕМЕННЫЙ РЫНОК ТРУДА И ДОВУЗОВСКАЯ
ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ**

Экономические преобразования в России предъявляют к современной системе образования в числе прочих и требования подготовки высококвалифицированных специалистов, способных быстро приспосабливаться к новым условиям, обладающих высокой профессиональной компетентностью, конкурентоспособностью на рынке труда. В настоящее время рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда: возрастает его интенсивность, усиливается напряженность, от работника требуется высокий профессионализм, выносливость, ответственность. Вместе с тем создание рыночных отношений влечет за собой не только формирование новых хозяйственных структур, но и рост безработицы, необходимость переподготовки и переучивания кадров, так как, с одной стороны, не все работники будут иметь постоянную оплачиваемую работу, связанную с одной и той же специальностью, а с другой, – экономическая ситуация требует от работника постоянного совершенствования в своей профессии, психологической готовности к перемене профессиональной деятельности, социальной активности.

В условиях рыночной экономики труд становится товаром, следовательно, является объектом купли–продажи на рынке труда. Поэтому очень полезно и даже необходимо знать о своеобразии купли–продажи труда, об отличии труда как товара от других товаров, об уникальности рынка труда как самого сложного рынка. Особенно это необходимо знать старшеклассникам, в ближайшие годы вступающим в самостоятельную жизнь в новых рыночных условиях.

Рынок труда – ограниченная сфера рыночной экономики, выполняющая функцию купли–продажи рабочей силы, соединение вещественных и человеческих факторов производства в условиях многообразия форм собственности и преимущественного права граждан на распоряжение своей рабочей силой и способностями. Рынок труда охватывает все категории трудоспособного населения, претендующего на работу по найму, – мужчин и женщин разного возраста, профессий, квалификации и всех желающих трудоустроиться не только по найму, но и на условиях предпринимательства. Это специфичный механизм распределения и перераспределения трудоспособного населения по регионам, секторам и отраслям экономики, формам собственности, видам

бесперспективность преодоления и степень застойности, т. е. динамика уровня безработицы, емкость и конъюнктура рынка труда, соотношение спроса, предложения и его структуры.

Рыночная инфраструктура – это совокупность институтов содействия занятости, профориентации, профессиональной подготовки и переподготовки кадров, сеть фондов, центров занятости (бирж труда), центров подготовки и переподготовки рабочей силы и т. д. Основным элементом инфраструктуры рынка труда – государственная служба занятости – включает в себя органы трёх уровней управления: общегосударственного, регионального и местного. Наряду с ней развиваются негосударственные структуры занятости (биржа труда молодежи, центр занятости женщин, служба занятости для инвалидов и т. д.).

Все компоненты рынка труда призваны в совокупности обеспечить сбалансированность спроса и предложения рабочей силы, реализацию права людей на труд и свободный выбор вида деятельности, на определённую защиту.

Рынок труда в России окончательно в развитом виде пока еще не сформирован, но имеются все его основные компоненты. Поэтому можно утверждать, что рынок труда, хотя еще несовершенный, в России есть. Позитивным моментом можно считать устойчивый рост доли отраслей непроемкой сферы. Возникли новые сектора экономики: банки, страховые, аудиторские и инвестиционные компании. Здесь особенно быстро увеличивается численность занятых, причем именно молодых людей. В процентном отношении незначительно, но шел рост численности работников в образовании, социальном обеспечении. Начинает сокращаться число представителей рабочих профессий, уступая место специалистам и служащим. Безработных, не имеющих профессий, становится все меньше, а работников малоквалифицированного труда – больше. Положительная реакция молодежи на возможности активного участия в «свободной» экономике налицо: это быстро растущий слой предпринимателей и лиц, занимающихся малым бизнесом и индивидуально-трудовой деятельностью, более 2/3 из них составляют люди в возрасте 25–30 лет. Однако, структурные сдвиги в спросе на рабочую силу являются скорее отражением кризиса в экономике, а не структурной перестройки. И, тем не менее, рынок трансформирует отраслевую структуру в соответствии со своими потребностями.

В последнее время все большее число молодых людей считает получение полноценного образования необходимым условием достижения желаемого социального статуса и более высокого материального положения, удовлетворения своих духовных потребностей, определенной гарантией от безработицы. Профессиональное обучение становится важнейшим элементом инфраструктуры рынка труда, который поддерживает качественно сбалансированный спрос и предложение труда, во многом определяет эффективность мер по реализации молодежной политики занятости. Вот почему при

работодателями и нанятыми на работу гражданами по поводу расстановки работников на производстве, организации и охраны их труда, продолжительности рабочего времени и оплаты, профессионального продвижения и качество рынка, регулирование отношений при высвобождении и др. Это атрибут развитой рыночной экономики и цивилизованных рыночных отношений. В России внутрифирменный рынок труда еще слабо развит и изучен.

Под скрытым рынком труда подразумевается часть внутрифирменного рынка труда, представленная работниками, сохраняющими статус занятых на предприятиях, фактически бездействующих по тем или иным причинам (конверсия, спад, перестройка производства и др.).

Формирование рынка труда, способного гибко и быстро реагировать на динамику экономического развития с реальной перспективой, – одно из главных условий создания современного нормально функционирующего рыночного механизма, поддержания сбалансированности общественного производства.

Исходя из критерия минимума числа компонентов, необходимых для возникновения и начала функционирования современного цивилизованного рынка труда, можно выделить следующие: субъекты рынка труда; экономические программы, решения и юридические нормы, принятые субъектами; рыночный механизм (спрос и предложение рабочей силы, цена рабочей силы, конкуренция); безработица и социальные выплаты, связанные с ней; рыночная инфра-структура. Совокупность названных компонентов и их взаимосвязь между собой вполне достаточны для возникновения и функционирования рынка труда в современных условиях. Рынок труда, как любой товарный рынок, развивается по законам спроса и предложения. К участникам рынка труда (продавцам и покупателям) рынок предъявляет жесткие требования и, чтобы рынок успешно функционировал, те и другие должны быть высококвалифицированными специалистами, профессионалами, мастерами своего дела (в конкуренции побеждают сильнейшие). Готовить себя к жестким, а порой жестоким условиям победы в ситуации рынка труда необходимо уже сегодня, учась в школе, выбирая профессию.

Объем предложения рабочей силы на рынке труда – важный показатель уровня мобильности, рейтинга рабочих мест и экономической активности населения, его соответствия динамизму рыночного механизма хозяйствования, потребностям производства продуктов и услуг. На его величину влияют также различные факторы – демографические, политические, природные, исторические и другие. Эффективность использования имеющихся вакансий снижается из-за качественного несоответствия спроса и предложения рабочей силы. Речь идет о структурной безработице, когда предложения труда, будучи более инертным элементом рынка труда, по своим параметрам не соответствует изменившемуся спросу на труд. Действие рыночного механизма ведёт к высвобождению части работников, к появлению безработицы. Главная проблема занятости не само по себе наличие безработицы, а ее масштабы,

веке;

- профессиональные качества личности по мере их становления и развития начинают оказывать влияние на личность (позитивное или негативное);
- профессионально-личностное развитие – это процесс встречного движения социума и индивида; он характеризуется единством социального заказа и потребностей человека в создании собственной жизни как уникальной;
- содержание профессионально-личностного развития как социально-педагогического явления включает единство и борьбу противоречий потребностей, мотивов, процессов внешнего воздействия, что обеспечивает полноценное достижение профессионализма личности и деятельности;
- профессиональное самоопределение индивида зависит от ряда факторов субъективного характера (например, склонности, возможности, способности, ценностные ориентации, мотивационная готовность и др.), так и от объективных факторов (например, значимости профессии в обществе, правовой и общественный статус и др.);
- профессионально-личностное развитие человека предстает как органическое единство внешнего и внутреннего мира индивида, объективных и субъективных факторов, а непрерывное профессиональное образование выступает как средство, условие этого взаимодействия, основание для достижения высокого профессионализма личности и деятельности.

Целостность и непрерывность профессионально-личностного развития человека мы рассматриваем как процесс, сопровождающий человека на всем профессионально-трудовом «маршруте» его жизни. Рассматривая системно-целостный подход в профессионально-личностном развитии человека, мы относим это концептуальное положение и к непрерывности развития личности через непрерывность ее образования в процессе жизнедеятельности.

Известно, что человек способен успешно обучаться практически до глубокой старости, а различные науки об образовании расширили представление о возможностях, целях, роли и функциях образования в современном стремительно меняющемся мире. Названные аргументы позволяют утверждать: образование (базовое и дополнительное) изменило статус в жизни общества и отдельной личности. Нынешняя роль образования отлична от прежней. Имеется в виду и осмысление своего «Я», и познание окружающей действительности, и способность адаптироваться к изменениям окружающего мира, предоставить человеку возможность «быть самим собой», «становиться» и «самореализовываться».

Профессиональное развитие человека имеет две стороны: объективную и субъективную, которые, к сожалению, в настоящее время изучены явно недостаточно. Объективно о профессиональном развитии можно, вероятно, говорить в том случае, если имеет место расширение и углубление круга деятельностных отношений человека, проявляющееся в росте профессионализма, мастерства. В субъективном плане это выражается в

сокращении подготовки квалифицированных кадров в профессиональных училищах и средних специальных учебных заведениях прием студентов в вузы из года в год увеличивается.

По мере развития рыночных отношений и конкуренции, ускорения перестройки отраслевой структуры занятости ценность общеобразовательной и специальной подготовки работника неизбежно возрастет. Это будет способствовать увеличению занятости молодежи на учебе. Мировой и отечественный опыт подтверждают устойчивую тенденцию роста продолжительности обучения молодежи и более позднего вступления в активную трудовую деятельность.

Образовательные учреждения предпринимают попытку решить обозначенные выше проблемы разными путями: дают широкое – универсальное – общее образование и специализируются на подготовке к поступлению в профессиональные образовательные учреждения, предоставляя дополнительные образовательные и профориентационные услуги.

Профессиональное образование – это базис социально-экономического развития общества, основа научно-технического прогресса и жизнедеятельности государства, развития и самоутверждения личности. В соответствии с Национальной доктриной образования, единая система непрерывного профессионального образования включает наряду с профессиональной и предпрофессиональную (допрофессиональную) подготовку;

Профессиональное образование – развернутый во времени процесс, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых имеет особые характеристики тех психофизических и социально-психологических особенностей, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности. Действительно, человек становится профессионалом не сразу, а проходит на этом пути определенные этапы. Профессионально-личностное развитие человека – это осуществляющийся на основе объективных условий жизни сложно-эволюционный, динамический процесс приобщения к профессии, в ходе которого происходит качественное совершенствование его как профессионально-деятельной личности. Отметим некоторые особенности этого процесса:

- профессиональное развитие не может происходить в отрыве от общего развития человека, поэтому включает все компоненты целостного развития личности;

- этот процесс имеет ряд стадий, основания для выделения их могут быть самые различные. Но каждая стадия должна характеризоваться единством и достаточностью личностных признаков, удерживающих период в границах качественной определенности;

- становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности; личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него;

- личность может и препятствовать становлению профессионала в чело-

к будущей профессиональной деятельности и учебе, а также проверки своих профессиональных интересов и способностей; упрочение личностью своих представлений о правильности сделанного профессионального выбора.

Анализ социологической, экономической, педагогической и психологической литературы по проблеме довузовской подготовки школьников в системе непрерывного профессионального образования, а также в теории и практике профессионального становления личности убеждает в том, что довузовская подготовка – это период развития профессионального самосознания, когда у школьников появляется личностный смысл выбора профессии, приобретает опыт постижения своих реальных возможностей, происходит уточнение социально-профессионального статуса. С учетом предшествующих этапов обучения в ходе довузовской подготовки осуществляется профориентационная деятельность на базе углубленного изучения конкретной предметной деятельности, формируются профессионально важные качества в избранном виде труда, осуществляется контроль и коррекция профессиональных планов школьника. В ходе организации начальной социально-профессиональной адаптации старшеклассников наряду с формированием профессиональных знаний и умений осуществляется развитие норм, ценностей, принятых в конкретной профессиональной среде, в конкретном трудовом коллективе, происходит самоопределение старшеклассников в системе «школа – вуз» как процесс самостоятельного поиска и осознания школьниками ценностей и смыслов выполняемой ими деятельности, сопровождающийся обоснованным выбором направления и уровня послешкольного образования.

Проблема довузовской подготовки в условиях социально-экономической нестабильности современного общества не только не «снята с повестки дня», но приобретает все большую актуальность в связи с введением профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Особенно актуально решение этой проблемы в учреждениях дополнительного образования, в которых неформальный характер процесса обучения, его добровольный характер обуславливает личностно-ориентированную направленность, а многообразие форм организации деятельности детей и подростков – многообразие методов и средств формирования допрофессиональной компетентности, являющейся основой для успешного профессионального самоопределения личности.

Таким образом, довузовская подготовка школьников, включающая знания о современном рынке труда, способствует успешной подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих высокой профессиональной компетентностью и конкурентоспособностью, способных быстро приспосабливаться к новым социально-экономическим условиям.

доминировании профессиональных мотивов в системе жизненных ценностей человека, преобладание не внешних (материально-экономических, социально-престижных и т. п.), а внутренних (содержательных) мотивов, в переходе от лично-ориентировочных мотивов к мотивам личностного порядка («призвание»).

В современных условиях все более сложными становятся осознание и реализация личностью предъявляемых к ней требований, процесс ее социального и профессионального становления. Поэтому особое место сегодня занимают вопросы подготовки молодого поколения к выполнению конкретных социальных функций и, в первую очередь, к участию в общественно полезном труде, с тем, чтобы деятельность каждого человека имела наибольшую социальную ценность, успешно служила социальному и научно-техническому прогрессу, способствовала всестороннему и гармоническому развитию личности. Все это определяется своевременным и правильным выбором молодыми людьми сферы своей трудовой деятельности, достижением единства интересов общества и каждого молодого человека при выборе им сферы деятельности после окончания школы. Выбирая профессию, человек определяет свое место в системе общественного разделения труда, в системе общественных отношений, свой социальный статус, принадлежность к конкретной социальной группе, а значит соответствующий образ жизни, социальную роль, права и обязанности. Следовательно, выбор профессии, как и любое социальное явление, нуждается в воздействии и контроле со стороны общества на основе познания объективных закономерностей и прогрессивных направлений общественного развития.

Довузовскую подготовку школьников мы рассматриваем как допрофессиональную подготовку, предшествующую высшему профессиональному образованию. Она включает в себя наряду с профориентационной работой, предпрофильной и профильной подготовкой в образовательных учреждениях, начальное и среднее профессиональное образование. В учреждении дополнительного образования детей она, соответственно, включает наряду с профориентационной работой работу в объединениях довузовской подготовки школьников.

Профессиональное самоопределение в условиях довузовской подготовки складывается из следующих составляющих: осознание важности своевременного и правильного выбора профессии, социальных и личностных последствий этого шага; осознание связи желаемой социальной позиции в будущем и характера профессиональной деятельности; осознание особенностей своей личности и возможностей, которые предоставляет конкретная социальная ситуация развития и уровень образовательной подготовки; осознание условий и путей подготовки к избранной профессиональной деятельности и факторов, которые могут препятствовать доступу к избранной области профессиональной деятельности; выработка адекватных представлений о различных аспектах профессиональной деятельности; активная практическая подготовка

нятий в школе, учитель должен владеть теоретическими основами данного процесса, в частности он должен иметь представление о структуре формируемого понятия, учитывать его роль в изучаемой теме, знать особенности формирования конкретных понятий, располагать ориентировочной основой своей деятельности в процессе их изучения.

Анализ различных подходов (трактовок, точек зрения) к выяснению сущности категории понятия, характеристике его структурных элементов в различных научных областях показал, что только в логике существует около тридцати попыток определить понятие. Так как методика обучения математике более века использует в качестве методологической основы *логическую* трактовку понятия, то мы попытались классифицировать различные точки зрения по вопросу сущности и структуры понятия в логике. При этом в качестве основания классификации нами был выбран ответ на вопрос: что, по мнению авторов той или иной точки зрения на категорию понятия, отражается в понятии? Проведённый анализ известных трактовок позволил выделить две модели научного понятия, отражающие его сущность. Одну из них мы назвали объектной, а вторую – логико-информативной моделью.

В рамки объектной модели укладываются такие точки зрения, в которых понятие трактуется как форма мышления, мысль, в которой отражаются существенные «признаки» (правильнее сказать – «существенные черты, характеристические свойства) объектов, обобщаемых в понятии. С объектной точки зрения термин «понятие» применяется для обозначения мысленного класса объектов реальной действительности и нашего сознания; каждое понятие объединяет в себе класс объектов – объём данного понятия, и характеристические свойства, присущие всем объектам данного класса и только им. Они, как правило, указываются в определении понятия. В табл. 1 кратко представлены основные характеристики объектной трактовки категории понятия.

Таблица 1

Основные характеристики объектной трактовки категории понятия

С. А. Владимирцева

НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЕ

Научные понятия, к которым относятся математические понятия, интересны, прежде всего, как структуры, соотносимые с системами знаний и познавательными процессами в деятельности интеллекта человека. Без знаний об «устройстве» понятий, законах их функционирования в мышлении невозможно дальнейшее совершенствование процесса изучения понятий в школе. Изложение теоретических основ формирования математических понятий в настоящее время основывается на тех концепциях о природе, структуре и развитии научных понятий, которые разработаны в таких научных областях как логика, теория познания, психология.

Для того, чтобы правильно организовать изучение математических по-

Сущность понятия	Понятие отражает существенные черты объектов, обобщаемых в понятии
Содержание понятия	Совокупность «существенных черт» объектов из объема понятия
Объем понятия	Совокупность объектов, обобщаемых в понятии.
Образование понятия	В результате сравнения, абстрагирования, обобщения существенных свойств объектов из объема понятия

К логико–информативной модели мы отнесли такие трактовки, в которых понятие рассматривается как результат изучения некоторого идеализированного объекта. При этом понятие связывается не с отдельными чертами данного объекта, а представляется «носителем» всей информации о нём, которая доступна человеку в каждый исторический момент времени. Логико–информативная трактовка категории понятия характеризуется следующими положениями:

- термин «понятие» применяется для обозначения логически упорядоченной системы взаимосвязанных суждений, которая является результатом изучения некоторого идеализированного объекта, причём этот объект не тождествен понятию;
- содержание понятия составляет вся информация, которая известна о нём на данный момент;
- содержание понятия объективно;
- содержание понятия потенциально бесконечно;

- объём понятия состоит из понятий;
- образование понятия протекает в процессе изучения идеализированного объекта: открываются всё новые факты, на базе которых складывается определённая информация об изучаемом объекте, строится теория понятия, под влиянием которой в сознании человека образуется психическая структура, осуществляющая функции понятия в мыслительной деятельности.

Основные характеристики логико-информативной трактовки понятия кратко представлены в табл. 2.

Таблица 2

Основные характеристики логико-информативной трактовки понятия

Сущность понятия	Носитель всей системы суждений о не котором математическом объекте
Содержание понятия	Вся информация, которая известна о понятии в данный исторический момент времени
Объём понятия	Совокупность понятий, которые уже данного понятия
Образование понятия	В результате изучения соответствующего объекта, логического упорядочения и систематизации полученной информации, и усвоения способов деятельности с ней.

ских, не имеющих аналогов в реальной действительности, происходит на основе исследования некоторого идеализированного объекта. В процессе его изучения возникает совокупность суждений, которая с течением времени систематизируется и логически упорядочивается. Так, например, треугольник, у которого имеется две равные стороны, служит основой образования понятия «равнобедренный треугольник».

Из объектной трактовки понятия следует, что содержание понятия состоит из конечного множества существенных черт объектов, которые составляют определяющий признак, т. е. содержание понятия зависит от его определения и носит субъективный характер. Данное противоречие было отмечено логиком И. Я. Чупахиным. По мнению учёного, которое мы полностью поддерживаем, следование объектным представлениям о содержании понятия приводит к тому, что, например, понятие «равнобедренный треугольник», имеет два отличных друг от друга содержания: 1) иметь равные стороны; 2) иметь равные углы [8], что противоречит статусу содержания, как основной характеристики понятия.

Логико-информативная трактовка понятия в логике в явном виде не выделена, но в работах отдельных авторов можно наблюдать идеи о сущности и структуре понятия, высказанные выше. Вряд ли рассмотренную классификацию моделей понятия можно считать полной и строгой, но как всякая классификация, она даёт некоторые представления о двух различных подходах к пониманию «устройства» понятий.

Выяснение вопроса о сущности и структуре *математического понятия* привело автора данной статьи к построению логической модели математического понятия, которая описана в статье [1]. Интерпретация данной модели позволила сделать вывод о том, что по своей структуре математическое понятие не соответствует объектным представлениям о категории понятия. Математическое понятие является носителем системы взаимосвязанных, логически упорядоченных суждений о соответствующем математическом объекте. Например, в эту систему о треугольнике с равными сторонами входят следующие суждения: *в треугольнике имеются равные углы; в треугольнике имеются равные стороны; одна из медиан треугольника является его биссектрисой и высотой; треугольник имеет ось симметрии; центры окружностей, вписанной и описанной около треугольника, расположены на одной из медиан треугольника; биссектриса одного из внешних углов треугольника параллельна его стороне и др.* Здесь перечислены только те суждения, которые известны учащимся 9-летней школы. Логическое упорядочение данной системы начинается с выбора определения рассматриваемого объекта и приводит к построению теории понятия.

Математическое понятие по своей сущности и структуре соответствует логико-информативной модели.

Объектная трактовка категории понятия не раз подвергалась критике со стороны психологов. Л. С. Выготский ещё в двадцатых годах прошлого века отмечал, что логическая теория понятия неверно отражает его сущность. По мнению учёного «...структура понятий ... раскрывается в системе суждений, в комплексе актов мышления, представляющих собой единое целое образование, обладающее собственными закономерностями» [2, с. 77].

Л. С. Выготский считал, что представления о логическом понятии как одновременной совокупности «признаков» сводит понятие к общему представлению. А представление о процессе образования понятия как «простой потере предметом ряда признаков» приводит психологические исследования к поиску эквивалента этой абстракции в сфере интеллектуальных операций. И этим эквивалентом является учение об общих представлениях, а не о понятии [там же, с. 74–75].

Представители теории познания В. С. Швырёв, В. А. Лекторский и др. отмечали, что по «объектному» типу (на основе рассмотрения объектов реальной действительности) образуются, например, естественнонаучные понятия. Образование математических понятий, как понятий теоретиче-

практике обучения предпринимается для того, чтобы подвести детей к открытию определения понятия. В качестве примера приведём одну из схем формирования математического понятия, приведённую в учебном пособии для педвузов [4]:

– «Выбирается (учителем) некоторое множество объектов, обладающих некими общими свойствами;

– учащиеся с помощью наблюдения, сравнения, обобщения выделяют признаки, присущие всем объектам данного множества;

– далее под руководством учителя они «открывают» определение этого понятия;

– затем проводится работа по усвоению определения.

На этом процесс формирования понятия считается законченным, его объём и содержание – раскрытыми» [4, с.174–175].

Но определения математических понятий играют двоякую роль: с одной стороны они помогают распознать новый объект среди других, с другой – определения служат начальным звеном в построении теории данного понятия. Определения не открываются. Они вводятся в науку теми учёными, которые изучают соответствующий математический объект.

Приведённые в данной статье факты лишь небольшая частица тех противоречий и проблем, причиной которых служат объектные представления о категории понятия. Анализируя методы конструирования понятий в логике, Г. И. Саранцев, один из видных учёных-методистов, пишет о том, что формирование математических понятий в школе не вписывается ни в одну из описанных логических концепций образования понятия. «Такое положение можно объяснить тем, что логические концепции сами по себе не исчерпывают всех составляющих процесса формирования понятия. Они не могут объяснить учителю, каковы этапы формирования понятия, какие умственные действия адекватны каждому этапу» [6, с. 97]. Точка зрения учёного служит лучшим подтверждением несостоятельности объектной парадигмы в плане обоснования явлений, которые наблюдаются в практике формирования понятий в школе.

Из вышесказанного следует, что теория формирования математических понятий в школе как составная часть методики обучения математике нуждается в серьёзной перестройке, начиная с замены устаревшей парадигмы.

Математик и логик А. В. Гладкий справедливо заметил, что ошибки в процессе познания неизбежны, и моменты обнаружения и исправления ошибок являются в этом процессе ключевыми. «Не будет слишком большим преувеличением сказать, что всё наше знание возникает, в конечном счете, из ошибок и их исправления» [3, с. 160].

В теории познания используются термины «функционирование» и «развитие» науки. Одной из побуждающих сил *функционирования* науки является анализ противоречий, проблем и различных затруднений, возникающих в научном мышлении и деятельности. *Развитие науки* побуждается логикой

Таким образом, объектные представления о сущности и структуре понятия в традиционной логике приводят к ряду противоречий с имеющимися научными данными о категории понятия в таких научных областях, как психология и теория познания.

Развитие научных теорий происходит в рамках определённой парадигмы, то есть «методологического каркаса», задающего определённый тип предметного их содержания. Анализ научной и учебной литературы по методике обучения математике показал, что методическая концепция формирования математических понятий в школе многие десятилетия функционирует в рамках объектной парадигмы.

Кроме указанных выше методологических противоречий, объектные представления о сущности понятия приводят к ряду проблем в организации процесса изучения математических понятий в школе.

Под влиянием объектной парадигмы процесс формирования математических понятий сводится к анализу объектов из объёма нового понятия с целью выявления их существенных свойств, которые и составляют содержание понятия. В конечном счёте, образование понятия с точки зрения объектной парадигмы связывается с усвоением определения понятия, которое помогает распознать новый объект, отличить его от других. Таким образом, происходит отождествление математического объекта и соответствующего понятия. Всё это приводит к тому, что при таком подходе к изучению понятия в стороне остаются важнейшие компоненты понятия, которые помогают применять его в учебно-познавательной деятельности, на основе которых осуществляется мышление в понятиях. Деятельность, способствующая применению понятия в проведении рассуждений, в процессе решения задач, не ограничивается лишь применением одного определения. Для успешного применения понятия требуется знание всей информации о понятии, а также знание основных способов деятельности с данным понятием. Большинство учёных-психологов склонно считать, что роль определения в формировании понятия не главная. Уровень развития понятия в сознании ребёнка тем выше, чем богаче система суждений, которые он может высказать о нём. Значительную роль в усвоении понятия играет наглядный образ и умение устанавливать логические связи как между суждениями, высказанными о понятии, так и между суждениями и понятием. Известный психолог М. А. Холодная, исследования которой посвящены изучению психологического эквивалента понятия, пишет: «Понятие по своему психологическому смыслу не может быть сведено к процедуре фиксации немногого числа лишь общих признаков (и тем более одного общего признака) объекта. Знание на понятийном уровне – это всегда знание свойств, качеств объекта, закономерностей его существования, отношений и связей с другими объектами» [7, с. 28].

Вслед за традиционной логикой определение в методике обучения математике рассматривается как некая «операция» – действие, которому нужно обучать. Исходя из такого понимания определения, много усилий в

ность, которая находится *вне* познающего субъекта.

– Понятие как объективная реальность есть некоторая *информация*, представленная либо в виде теории, либо в виде системы фактов (суждений), например, в учебных пособиях.

– Содержание понятия не отождествляется с теорией понятия. Теория понятия – это одна из возможных форм упорядочения информации, полученной в процессе изучения математического объекта.

– Особое значение для преобразования отдельных изученных фактов в собственно научное понятие, которое само может служить средством обобщения, является *отношение логического следования*, которое помогает установить как отношения между понятиями, так и отношения между понятиями и суждениями.

Во вторую группу входят положения о сущности, образовании понятия, его роли в развитии интеллекта, разработанные в психологии.

– Понятие как психическая структура представляет собою сложное интегративное образование, в котором важную роль играют чувственно–сенсорный, словесно–речевой, операционально–логический компоненты; понятие – сложная система взаимосвязанных, логически упорядоченных суждений, которая функционирует в мышлении в свёрнутом виде.

– В образовании научного понятия можно выделить три основных уровня: спонтанное понятие (образ–представление), предпонятие (общее представление), собственно научное понятие. Образование понятий – длительный процесс, он может протекать всю жизнь.

– Образование научного понятия у детей протекает в ходе активной познавательной деятельности под руководством учителя.

– Деятельность учащихся, способствующая образованию понятий, должна включать среди прочих следующие компоненты: кодировка информации, связанной с изучением понятия (образное, словесно–речевое, символическое представление информации); усвоение содержания понятия на том уровне, который задан программой учебного предмета; применение понятия в конкретных ситуациях.

– Мышление человека развивается, его интеллектуальные способности совершенствуются. Мышление производно от культуры, не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности. Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой.

– Образование научных понятий обогащает ментальный опыт учащихся, способствует развитию их интеллекта. (Ментальный опыт – это система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающая особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании (М. А. Холодная)).

Третью группу представляют положения, в которых отражены осо-

научного познания – его требованиями, идеалами, ценностями. Кроме того, на развитие науки оказывают значительное влияние проблемы функционирования науки, а именно накопление большого числа противоречий, неувязок, рассогласований, невозможность их разрешить [5, с. 24]. Развитие теории предполагает переход от старой теории к новой, более полно и адекватно отображающей некоторую область изучаемых объектов, выделяющей более глубокую их сущность.

Как показали наши исследования, использование логико-информативной трактовки понятия в качестве методологической основы процесса формирования математических понятий в школе позволяет построить теорию, свободную от тех противоречий и проблем, которые вызваны объектной трактовкой понятия.

В структуру научной теории входят три слоя: методологический, теоретический и эмпирический. В данной статье мы предлагаем те методологические положения, на основе которых выстраивается методическая концепция формирования математических понятий. Методологический слой теории содержит, прежде всего, положения, которые формируются под влиянием внешней среды. Они не входят непосредственно в состав теории, но не могут не учитываться при её построении. К таким положениям относятся современная образовательная концепция, дидактические принципы обучения, принципы отбора содержания обучения и др. Методологические знания, касающиеся непосредственно структуры, законов функционирования основных объектов теории сами становятся компонентами данной теории. Такие методологические знания составляют научную парадигму. Научная парадигма задаёт «методологические координаты» развития объектов, изучаемых данной наукой или теорией.

Научную парадигму теории формирования математических понятий, основой которой служит логико-информативная модель математического понятия, мы назвали логико-информативной парадигмой. Она определяется тремя группами положений, которые определяют закономерности образования и функционирования математического объекта и понятия.

Первую группу составляют положения, описывающие логическую структуру понятия, способы его образования с точки зрения логико-информативной модели понятия.

– Понятие – это сложная, логически упорядоченная система знаний о некотором идеализированном объекте, представленная в сознании учащихся в свёрнутом виде. Понятие – это и слово, и знак, и смысл, и деятельность, связанная с его применением.

– Образование понятия происходит в процессе изучения некоторого идеализированного объекта. Математический объект и понятие не отождествляются.

– Понятие представляет для учащихся некоторую *объективную реаль-*

вития понятийного мышления и интеллекта в целом. Использование идей логико–информативной теории в обучении не требует дополнительного времени на изучение понятий. Более того, использование исследовательского подхода к изучению понятий может даже сократить время, отведённое на их изучение, способствует организации дифференцированного изучения математики. Однако, многие вопросы, связанные с переходом к новой парадигме формирования математических понятий, требуют дальнейшей разработки. Например, требуют теоретического обоснования вопросы, связанные с поисками эффективных *форм* деятельности учителя и учащихся, направленной на усвоение понятий; вопросы понимания изучаемой информации. Возможно, подлежит пересмотру содержание отдельных тем в школьных учебниках, так как учащиеся должны усваивать не теории понятий, а их содержание. Для этого требуется не только детальные методические рекомендации, которые учитель может использовать в процессе изучения конкретных понятий, но и включение теории и практики формирования математических понятий на логико–информативной основе в содержание профессиональной подготовки будущего учителя математики. Одной из главных причин того, что значительное число школьных нововведений «не приживается» в школе, является неподготовленность к ним школьного учителя. Прежде чем что-то новое внедрять в процесс обучения, необходимо организовать соответствующее обучение учителей, включающее и их психологическую подготовку к принятию реформ. Это касается и логико-информативной теории формирования математических понятий.

Библиографический список

1. Владимирцева, С. А. Логико-информативная модель математического понятия как методологическая основа его формирования в школе / Наука и школа, № 6, 2007.
 2. Выготский, Л. С. Детская психология // Собр. Соч. – т. 4.
 3. Гладкий, А. В. Введение в современную логику: (Учеб. пособие). – М.: МЦНМО, 2001.
 4. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика / В. А. Оганесян, Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, В. Я. Саннинский. – М.: Просвещение, 1980.
 5. Розин, В. М. Типы и дискурсы научного мышления. – 2-е изд. – М.: Эудиторил УРСС, 2004.
 6. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике. – Саранск: Красный Октябрь, 2001.
 7. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Второе дополненное и переработанное издание. – СПб. «Питер», 2002.
 8. Чупахин, И. Я. Методологические проблемы теории понятия. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.
- УДК 159.922.736

Н. И. Вьюнова, О. С. Лапкина

бенности структуры математических понятий.

– Содержание математического понятия потенциально бесконечно. Оно может быть усвоено только на некотором определённом уровне.

– Математические понятия образуются в ходе изучения соответствующих математических объектов.

– Математическое понятие формируется в процессе усвоения учащимися соответствующих фактов (информации) об изучаемом объекте, которые представлены в школьной математике в аксиомах, определениях, теоремах, в содержании задач. Образованию математического понятия способствует усвоение способов деятельности с ним.

– Структура математического понятия не может быть полностью раскрыта без выяснения значения терминов «логическое следование», «признак понятия», «свойство понятия».

– Роль и функции понятий в построении теоретического знания в школьной математике различны. Для функционирования одного понятия достаточен уровень образа–представления, другие же понятия вводятся посредством их определения, но дальнейшего развития не получают, третьи формируются на протяжении всех лет обучения математике, но теория понятия не имеет логического завершения (например, понятие числа), четвёртые представлены как относительно законченные математические теории (например, теории некоторых геометрических фигур).

– В силу той роли, которую играет математический объект в образовании математического понятия, особое значение в формировании математического понятия приобретает этап введения математического *объекта*.

– Математическое понятие не имеет прообраза в реальной действительности, потому создание его правильного «наглядного» образа – одна из важнейших задач формирования понятия.

– Определение математического понятия понимается не как логическая операция, а как некоторое математическое предложение определённой структуры, в котором вводится термин для обозначения нового понятия (и только его) и раскрывается значение данного термина;

– Определения в математике играют двоякую роль: 1) они помогают распознать объект, отличить его от другого; 2) они служат начальным звеном в построении теории соответствующего понятия.

Ядро теории формирования математических понятий в школе составляет методическая концепция. Согласно этой концепции формирование математических понятий рассматривается как процесс совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на усвоение содержания понятия и способов деятельности с ним.

Основным этапом формирования понятия в ряду других является этап *изучения содержания понятия*, именно содержания, а не только теории понятия. Организация процесса изучения математических понятий в рамках логико–информативной методологии позволяет формировать правильные представления учащихся о методе научного познания, создаёт базу для раз-

следующим образом: *субъектность* – это интегративное качество личности, объединяющее такие характеристики как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморазвитию [7]. Соответственно, выделенные характеристики мы рассматриваем в качестве критериев субъектности.

В научной литературе особое внимание уделяется специфике развития субъектности на разных этапах онтогенеза (Л. И. Божович [2], А. В. Брушлинский [3], В. В. Селиванов [10], Е. А. Сергиенко [11], В. И. Слободчиков [12], Д. И. Фельдштейн [13] и др.). В современной науке нет однозначного понимания возрастных границ становления субъекта. Большинство авторов сходятся в том, что субъектность – приобретаемое качество. Одновременно, различны мнения относительно начала и завершения развития этого качества. Нам ближе позиция А. В. Брушлинского, согласно которой развитие субъектности происходит в процессе взаимодействия с окружающим миром и осуществления предметно–практической деятельности независимо от возрастных границ. Развитие человека происходит по пути наращивания субъектных характеристик, преодоления зависимости от внешних условий. Говоря о субъектности как свойстве человека, мы подразумеваем, что потенциально способностью стать субъектом обладает каждый. Более того, субъектность в той или иной мере присуща человеку на всех возрастных этапах. Заметим, что для развития субъектности в онтогенезе характерны особые формы ее существования.

Каждый возраст вносит свой вклад в развитие субъектности человека. Особое место занимают младший школьный (6–7 – 9–10 лет) и младший подростковый (10–11 лет) возраста.

Младший школьный возраст – это период обретения нового социального статуса, понимания своего социального «Я» и активного осознанного взаимодействия с социальной средой. На этой стадии развития происходит осознание ребенком себя в качестве субъекта (Л. И. Божович [2], Н. А. Жесткова [5], Е. И. Исаев [12], Г. А. Цукерман [14] и др.). В младшем подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие и укрепление этого качества, поскольку младший подростковый возраст является наиболее сензитивным для развития самосознания (С. Л. Рубинштейн [9], Д. И. Фельдштейн [13] и др.). Поэтому создание благоприятных психолого–педагогических условий для развития субъектности младшего школьника и младшего подростка обеспечит раскрытие внутреннего потенциала ребенка (способность принимать самостоятельные ответственные решения в ситуациях самоопределения, способность активно и осознанно взаимодействовать с социальной средой, отстаивая собственную независимость и индивидуальность), приведет к успешному развитию в целом.

Субъектность – интегративная характеристика личности. В то же время субъектное бытие личности многоаспектно. Субъектность находит проявление в различных сферах жизнедеятельности индивида. В одних сферах она

ТИПОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Современное общество характеризуется потребностью в воспитании человека как самоценной, уникальной личности и автора своей судьбы. Во взаимодействии личности и общества акцент смещается в сторону личности: именно она выстраивает и формирует направленность этого взаимодействия, активно проявляя себя субъектом или принимая себя в качестве объекта воздействия со стороны различных социальных структур. Особую значимость сегодня приобретает субъектная выраженность индивида, исследование процесса развития человека как субъекта, его самореализация. В связи с этим воспитание и обучение приобретают статус общественных условий, направленных на развитие особого качества личности – субъектности.

Воспитательные воздействия могут быть эффективными лишь в том случае, когда личность осознает, принимает их, проявляет активность. Соответственно, приоритетной задачей современного образования становится развитие субъектности ребенка по отношению к себе, ко всем своим действиям, к обществу – качества, предполагающего не пассивное ожидание, а активные действия с опорой на себя, свой потенциал личностного развития. Активность, самостоятельность, инициативность становятся ведущими в определении направленности развития в современных условиях. Данные качества помогают в самоорганизации, саморегуляции личности, становлении самосознания: в умении рационально действовать и принимать целесообразные решения в нестандартных ситуациях.

Для того чтобы создавать условия для развития субъектности личности, необходимо разобраться в феноменологии этого понятия.

Изучение человека в его субъектных проявлениях сегодня является одним из приоритетных направлений психолого-педагогических исследований. В то же время, в толковании самого термина «субъектность», в выделении его критериев и показателей не существует единого мнения. «Субъектность» – термин в наши дни популярный, но достаточно неоднозначный. Так, проблема субъектности стала предметом научного анализа в работах К. А. Абульхановой-Славской [1], А. В. Брушлинского [3], Е. И. Исаева [12], В. И. Слободчикова [12], О. А. Конопкина [6], В. А. Петровского [8], С. Л. Рубинштейна [8] и др. Субъектность определяется этими авторами по-разному. Общим в понимании субъектности является акцентирование внимания на таких качествах личности как активность, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности, самостоятельность, рефлексивность, способность и стремление к саморазвитию, к разрешению противоречий и т. д. На основании результатов обобщения материалов теоретических исследований субъектности мы уточнили категорию «субъектность»

тельности применялись следующие методики: проективная методика «Незаконченные предложения» Л. Сакса – В. Леви (модификация Н. И. Вьюновой, О. С. Лапковой) для выявления особенностей критериальных проявлений развития субъектности; проективная методика К. Маховер «Рисунки человека» (модификация Н. И. Вьюновой, О. С. Лапковой – рисунки «Я-активный», «Я-пассивный», «Я-обычный») для исследования установок младших подростков по отношению к себе и собственной жизнедеятельности.

Эмпирической базой исследования выступили общеобразовательные учреждения СОШ № 53 и гимназия им. акад. Н. Г. Басова г. Воронежа. В исследовании приняли участие 351 учащийся, находящихся на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов. Научно-исследовательская работа проводилась в течение 2003–2007 гг.

Эмпирически выделены следующие типы субъектности младших школьников и младших подростков в соответствии с доминированием субъектности в одной или нескольких сферах жизнедеятельности – сфере учебной деятельности, общения, самосознания.

Первый тип субъектности характеризуется ее высоким уровнем проявления в двух или трех сферах жизнедеятельности.

Второй тип определяется доминированием проявлений субъектности в какой-либо одной сфере жизнедеятельности ребенка и довольно низким проявлением субъектности в остальных сферах.

Третий тип проявляется в отсутствии доминирующей сферы субъектности и в невысоком ее уровне по всем трем сферам.

Типы субъектности и выделяемые в них подтипы представлены в табл. 1.

В *первом типе* субъектности выделены четыре подтипа: высокое проявление субъектности в трех сферах (ДУч-Об-С), доминирование субъектности в сферах учебной деятельности и общения (ДУч-Об), доминирование субъектности в сферах учебной деятельности и самосознания (ДУч-С), доминирование субъектности в сферах общения и самосознания (ДОб-С). Во *втором типе* субъектности можно выделить три подтипа в зависимости от доминирующей сферы проявлений субъектности: доминирование субъектных проявлений в сфере учебной деятельности (ДУч) (характеризуется осознанным и ответственным отношением к собственной учебной деятельности), доминирование субъектных проявлений в сфере общения (ДОб) (характеризуется осознанием своего «Я» в процессе социального взаимодействия с другими людьми (взрослыми, детьми), осознанием ценности собственного «Я» и «Я» другого человека, освоением различных форм социального взаимодействия, развитием самостоятельности ребенка как умения противостоять воздействию других людей при достижении поставленной цели, характеризуется развитием у ребенка способности быть субъектом в социальной ситуации взаимодействия в целом), доминирование субъектных проявлений в сфере самосознания (ДС) (характеризуется осознанием своего «Я», ценности саморазвития, активностью ребенка в определении собственных целей

может быть выражена более отчетливо, в других – менее. Например, ребенок может выступать полноценным субъектом в общении со сверстниками, но при этом не принимать ответственность за собственную учебную деятельность. В концепции В. А. Петровского субъектность определяется через проявление человеком активности в четырех сферах: витальной сфере, предметной деятельности, деятельности общения, деятельности самосознания [8]. Рассматривая вопрос о развитии личности, В. А. Петровский указывает на становление особой формы целостности, включающей в себя четыре формы субъектности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения, субъекта самосознания. В период младшего школьного и младшего подросткового возрастов нам представляются особенно важными формирующиеся отношения в сферах предметного мира (преимущественно складывающихся под влиянием учебной деятельности), мира других людей (именно в подростковом возрасте отношения с другими – со сверстниками – начинают развиваться особенно интенсивно, но уже в младшем школьном возрасте постепенно ориентация в поведении на взрослых уступает место ориентации на сверстников) и в сфере самосознания.

В создании условий для развития субъектности младших школьников и подростков важное место принадлежит осуществлению в образовательном процессе индивидуально–дифференцированного подхода к ребенку в соответствии с особенностями проявления у него субъектности. В связи с этим целесообразно определить типологию субъектности младших школьников и младших подростков с целью составления психолого-педагогических рекомендаций по работе с детьми, имеющими различные варианты развития субъектности.

Оснований для разработки типологий субъектности может быть несколько. Типы субъектности младших школьников в соответствии с их поведением в учебной деятельности выделялись Г. А. Цукерман [14]. Н. И. Вьюновой и Н. А. Жестковой [4] были выделены виды субъектной позиции младших школьников в соответствии с типами адаптационных стратегий личности.

Продолжая разработку проблемы типологии субъектности, эмпирическим путем мы определили в качестве критерия выделения типов субъектности доминирование ее проявлений в одной или нескольких сферах жизнедеятельности ребенка: сфере учебной деятельности, общения, самосознания. Выделяемые на этом основании типы субъектности позволяют достаточно четко дифференцировать учащихся по особенностям развития у них субъектности, поскольку практически каждый из них проявляет себя субъектом хотя бы в одной сфере жизнедеятельности. О доминировании у ребенка субъектности в той или иной сфере мы говорим в том случае, когда количество проявлений субъектности в одной из рассматриваемых сфер принимает значение, соответствующее высокому уровню или уровню выше среднего (относительно выработанных для выборки стандартизации норм).

С целью изучения проявления субъектности в различных сферах жизнедея-

Типы субъектности младших школьников и младших подростков

<i>Тип</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Подтипы</i>	<i>Характеристика</i>
I	Высокое проявление субъектности в двух или трех сферах жизнедеятельности	<i>ДУч-Об-С</i>	высокое проявление субъектности в трех сферах жизнедеятельности
		<i>ДУч-Об</i>	доминирование субъектности в сферах учебной деятельности и общения
		<i>ДУч-С</i>	доминирование субъектности в сферах учебной деятельности и самосознания
		<i>ДОб-С</i>	доминирование субъектности в сферах общения и самосознания
II	Проявления субъектности доминируют в какой-либо одной сфере жизнедеятельности ребенка	<i>ДУч</i>	доминирование субъектных проявлений в сфере учебной деятельности
		<i>ДОб</i>	доминирование субъектных проявлений в сфере общения
		<i>ДС</i>	доминирование субъектных проявлений в сфере самосознания
III	Отсутствие доминирующей сферы субъектности и невысокое ее проявление по всем трем выделенным сферам	<i>ОД</i>	отсутствие доминирующей сферы субъектности и невысокое ее проявление по всем трем выделенным сферам

в сфере учебной деятельности и сфере общения ($\chi^2 = 2,41$; $p < 0,01$). Можно говорить о повышении среди младших подростков доли детей, для которых сферы общения и учебной деятельности являются одинаково значимыми, более того, с одноклассниками подростки чаще всего и общаются. Именно в школе дети имеют возможность проявлять себя в качестве субъекта (и общения, и учебной деятельности). По представленности остальных типов субъектности различий между группами младших школьников и младших подростков выявлено не было.

самосовершенствования). В *третьем типе* субъектности (ОД) подтипы не выделены, он характеризуется невысоким проявлением субъектности во всех сферах жизнедеятельности, доминирование субъектности в какой-либо сфере отсутствует.

Проявление субъектности в различных сферах младших школьников и младших подростков неравномерно (рис. 1). Нами были сопоставлены ответы младших подростков (учащихся 5-х классов) по выраженности типов субъектности в соответствии с преобладанием субъектных характеристик - углового преобразования Фишера).

Стоит отметить, что, согласно проведенному исследованию, достаточно большая доля испытуемых, особенно среди младших школьников, обладает типом субъектности, характеризующимся низким ее проявлением по всем трем сферам жизнедеятельности. Среди младших школьников детей с таким типом субъектности достоверно больше ($\chi^2 = 2,76; p < 0,01$). Для младших

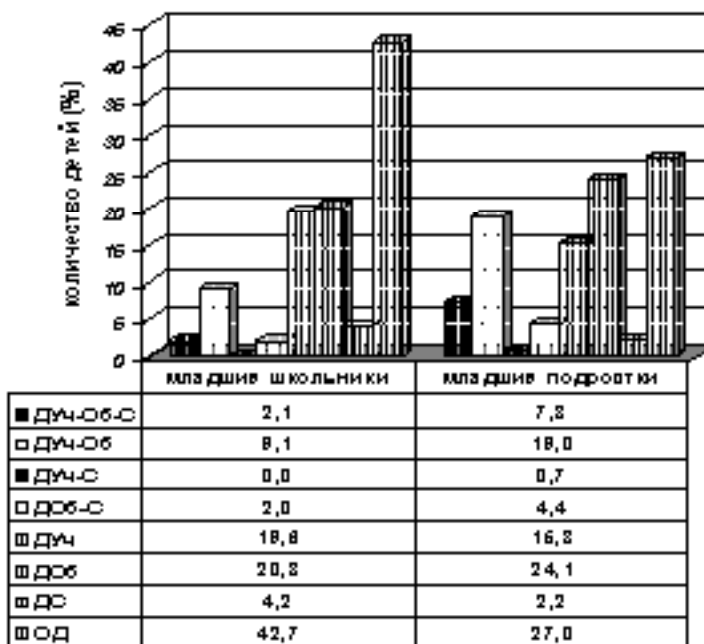


Рис. 1. Соотношение типов субъектности младших школьников и младших подростков (%)

Таким образом, на основании выявленной типологии, согласованность в развитии субъектности в трех сферах жизнедеятельности представлена слабо, тенденция к развитию интегративного типа субъектности (ДУч-Об-С), характеризующегося высоким проявлением субъектности во всех изучаемых сферах, появляется у младших подростков, однако общая доля детей с таким типом субъектности у младших подростков остается малой (7,3%). Можно сделать вывод, что доминирующими сферами проявления субъектности у

наук». – 2005. – С. 62–70.

5. **Вьюнова, Н. И.** Развитие субъектной позиции младшего школьника: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психолого-педагогического профиля / Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова. – Самара: Изд-во СГПУ, 2004. – 100 с.

6. **Конопкин, О. А.** Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 2. – С. 128–135.

7. **Лапкина, О. С.** Субъективный контроль в развитии субъектности младших школьников и младших подростков / О. С. Лапкина // *Мир психологии.* – 2007. – № 3. – С. 140–145.

8. **Петровский, В. А.** Личность в психологии: Парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

9. **Рубинштейн, С. Л.** Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

10. **Селиванов, В. В.** Свойства субъекта и его жизненный цикл / В. В. Селиванов // *Психология индивидуального и группового субъекта* / [под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 310–329.

11. **Сергиенко, Е. А.** Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е. А. Сергиенко // *Проблема субъекта в психологической науке.* – М.: Академический проект, 2000. – С. 184–203.

12. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

13. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности: Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.

14. **Цукерман, Г. А.** Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // *Вопросы психологии.* – 1999. – № 6. – С. 3–18.

УДК 159.922.736.3:331

Е. Д. Сергеева

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВЫБОРУ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время, в связи с внедрением в систему образования профильного обучения, перед учащимся встает задача осуществления профессионального выбора не по окончании 9-го или 11-го классов, а в 7-х и 8-х.

В этом случае речь идет об определении школьниками профиля класса, в котором они будут учиться. Трудность сделать этот выбор для семиклассника состоит в том, что еще не все предметы естественного цикла им изучены. Интересы выражены недостаточно, носят неустойчивый характер, возрастной кризис обострен. Таким образом, подросток сталкива-

младших школьников и младших подростков являются сфера учебной деятельности и сфера общения. Первый тип субъектности, в котором сочетается высокое проявление субъектности в нескольких сферах жизнедеятельности, среди младших школьников встречается редко, среди младших подростков чаще встречается подтип ДУч-Об, остальные же три подтипа (ДУч-С, ДОБ-С, ДУч-Об-С) не распространены.

Ориентируясь на выявленную типологию и особенности в представленности типов развития субъектности у младших школьников и младших подростков, можно создавать индивидуально ориентированные условия и индивидуальную траекторию развития субъектности ребенка – опираться на его субъектные проявления в тех сферах жизнедеятельности, в которых они доминируют, подкреплять их и формировать подобные проявления в остальных сферах жизнедеятельности.

Возможны и другие критерии для выделения типов субъектности. Так, в качестве варианта можно разработать типологию на основании типичных сочетаний критериев развития субъектности у младших школьников и младших подростков – активности, самостоятельности, рефлексивности, конструктивного взаимодействия с окружающей средой, стремления к саморазвитию. Уровень проявления субъектности по отдельным ее критериям может быть различен. Результаты нашего эмпирического исследования показали, что активность, рефлексивность, способность к конструктивному взаимодействию с окружающей средой опережают по степени сформированности такие критерии субъектности как самостоятельность и стремление к саморазвитию. В соответствии с тем, что критерии субъектности в период младшего школьного возраста и младшего подростничества находятся в стадии формирования, данный вариант типологии не представляется нам достаточно эффективным. Разработка типологии на основе выделения типичных сочетаний критериев развития субъектности у младших школьников и младших подростков представляет собой направление, перспективное для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // *Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты)* / [отв. ред. Э. В. Сайко]. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 36–52.
2. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М.: Институт практической психологии ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. **Брушлинский, А. В.** Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
4. **Вьюнова, Н. И.** Виды субъектной позиции первоклассника / Н. И. Вьюнова, Н. А. Жесткова // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук».

выделим следующие противоречия, которые возникают в ситуации выбора подростком профильного обучения:

- между необходимостью совершения профессионального выбора учащимися и запаздыванием профессионального самоопределения в связи с отсутствием выраженных и устойчивых интересов;
- между интересами ребенка и «видением» родителей его профессионального будущего;
- между склонностями учащегося и их внешней оценкой значимыми взрослыми;
- между недостаточным осознанием самими учащимися своих способностей и их ориентацией на «модные» престижные профили обучения;
- между социальной «ведомостью» и потребностью в самореализации, в осуществлении самостоятельного выбора.

Проявление этих противоречий, как показывают исследования [1], имеет существенные гендерные различия. Наиболее ярко они выражены у мальчиков-подростков.

С целью наиболее успешного выбора профильного обучения проводится предпрофильная подготовка подростков. Она реализуется путем психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя создание ориентационного поля профессионального развития личности, стимулирование ответственности у учащихся, формирование позиции субъекта личностного самоопределения.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как технология, способствующая эффективности выявления и развития интересов и склонностей учащихся.

С целью определения взаимосвязи между сформированностью учебной мотивации подростка и уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора нами было проведено исследование на базе гимназии им. ак. Н. Г. Басова г. Воронежа.

В исследовании, проведенном в течение 2005–2006 и 2006–2007 уч. гг., приняли участие 233 учащихся 7-х классов в возрасте 13–14 лет. Из них 75 девушек и 158 юношей. В течение каждого учебного года в исследовании принимали участие учащиеся четырех 7-х классов, из них один (ежегодно) – класс с углубленным изучением математики, остальные классы – общеобразовательные.

С целью определения мотивационной готовности к выбору профильного обучения мы исследовали следующие параметры: особенности структуры учебной мотивации и профессиональной готовности подростка.

Были использованы следующие методики:

1. «Диагностика структуры учебной мотивации школьников» (Н. П. Фетискин и др.) [6]. Цель – изучение характера мотивов учащихся 7-х классов.

ется с необходимостью осуществления возможно первого в жизни значимого решения.

И все же, у школьника есть потенциальная возможность совершить конструктивный выбор при условии сформированности учебной мотивации, которая связана с выраженностью готовности к осуществлению профессионального выбора.

Рассмотрим соотношение категорий «учебная мотивация», «готовность», «мотивационная готовность». Под «учебной мотивацией» мы понимаем свойство личности, которое представляет систему ее целей, потребностей, побуждающих обучаемых к активному пополнению знаний, овладению умениями и навыками. Мотивация учебной деятельности характеризуется направленностью на учение (освоение содержания, способов, приемов учения), а также познавательной активностью и деятельностью [2].

Понятие «готовность» не имеет однозначной трактовки. В психолого-педагогической литературе «готовность» имеет ряд интерпретаций при исследовании различных проблем и определяется как:

- психологическая установка (Д. Н. Узнадзе);
- социально-фиксированная установка, характеризующая общественное поведение личности (Е. С. Кузьмин, В. А. Ядов и др.)
- наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн);
- качество личности (К. К. Платонов);
- состояние подготовленности (М. И. Дьяченко, В. А. Крутецкий и др.)

Следует отметить, что кроме готовности как психического состояния у человека часто проявляется готовность как устойчивая характеристика личности. Ее не нужно формировать, она действует постоянно. Такая готовность предполагает успешную деятельность. Она относится к длительной или устойчивой готовности, имеет определенную структуру: положительное отношение к виду деятельности, в том числе профессиональной, адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, темперамент, мотивация, а также необходимые знания, навыки, умения [2, 3].

Можно обобщить самые разные подходы к характеристике понятия готовности и выделить три основных:

- готовность как особое состояние личности, которое проявляется на функциональном уровне;
- готовность как интегративное проявление личности, то есть на личностном уровне;
- особое психологическое состояние личности, которое может проявляться как на функциональном, так и на личностном уровнях.

Мы считаем, что готовность к выбору профессии – это устойчивая система профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, организованность и т. д.), ее опыт, необходимые знания, навыки, умения.

Учитывая выше обозначенные подходы к понятию «готовность к дальнейшему обучению» и собственный опыт деятельности педагога-психолога, мы

тивов (в порядке убывания):

- 1) саморазвитие (направленность на знания и развитие вне школьной программы);
- 2) мотив достижения (направленность на достижения в любой деятельности, в т. ч. и в учебной);
- 3) коммуникативный мотив (направленность на общение с одноклассниками);
- 4) познавательный (направленность на учебную деятельность);
- 5) позиция школьника (направленность на долженствование перед социумом);
- 6) внешний (направленность на поощрение, оценку; страх наказания);
- 7) эмоциональный (направленность на эмпатичные отношения в деятельности).

Иерархия мотивов у мальчиков-подростков представлена следующим образом (в порядке убывания):

- 1) саморазвитие;
- 2) коммуникативный мотив;
- 3) мотив достижения;
- 4) внешний;
- 5) познавательный;
- 6) позиция школьника;
- 7) эмоциональный.

Важными компонентами структуры учебной мотивации являются мотивы саморазвития и познавательный. Исследование показывает (рис. 1), что у девочек и мальчиков (во всех классах) наиболее ярко представлен мотив саморазвития, а наименее – эмоциональный. Однако следует отметить, что уровень выраженности мотивов, в том числе и вышеуказанных, в среднем у девочек выше, нежели у мальчиков.

Выраженность от максимального балла (9) в процентном отношении колеблется у девочек от 63,47% до 82,38%. Соответственно у мальчиков – от 54,44% до 67,05%.

Также, опираясь на полученные данные (рис. 2), можно предположить, что у девочек ведущими мотивами являются учебно-познавательные (саморазвитие и познавательный мотивы), коммуникативный и мотив достижения. У мальчиков – мотив саморазвития, коммуникативный, мотив достижения, а также внешние мотивы.

В то же время нельзя не отметить совпадение у мальчиков и девочек рангов мотивов по первому (саморазвитие) и по последнему (эмоциональный) мотивам структуры учебной мотивации. При достаточно высоком ранге (3-й) коммуникативного мотива наблюдается низкий – эмоциональный (7-й).

2. «Опросник профессиональной готовности» (по Л. Н. Кабардовой) [4]. Цель – выявление самооценки учащимися своих склонностей и возможностей (степени готовности оптанта к успешному функционированию в определенной профессиональной сфере).

С помощью методики «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» [6] был выявлен характер мотивационной сферы подростков.

У девочек-подростков была выявлена следующая иерархия учебных мо-

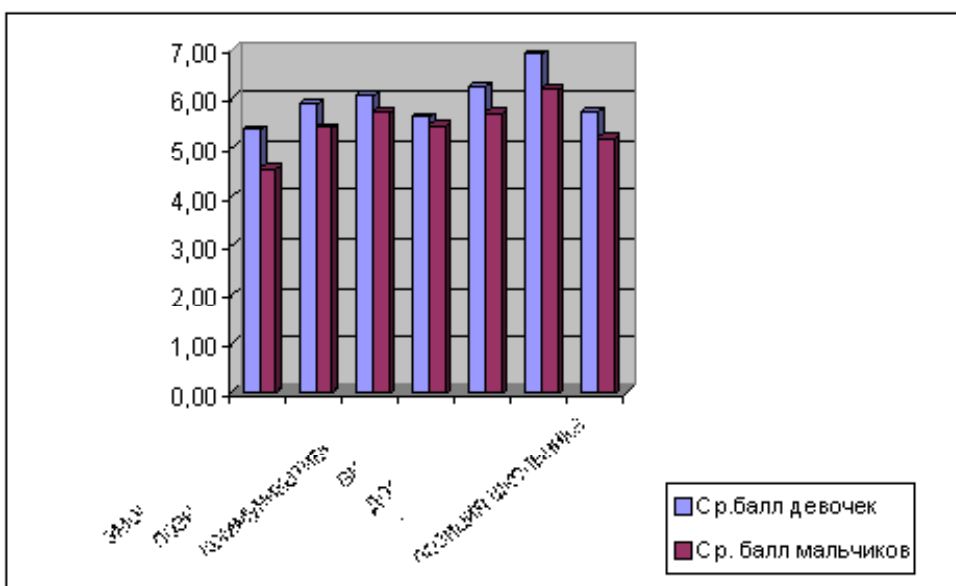


Рис. 1. Структура учебной мотивации подростков (мальчиков и девочек)

Таким образом, общение является важной составляющей иерархии мотивов, но у подростков слабо выражена потребность эмпатичного общения (особенно у мальчиков). Это может свидетельствовать как о неосознанности этой потребности, так и о психологической независимости в ситуациях учебной деятельности.

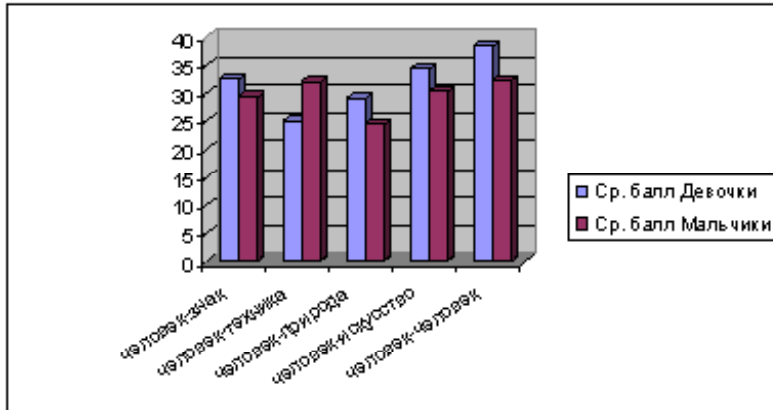
Для определения особенностей предпочтения типов профессий мы использовали опросник профессиональной готовности (Л. Н. Кабардовой).

В предпочтениях типов профессий у девочек и мальчиков имеются особенности. Было выявлено, что иерархия предпочтений у девочек представлена следующим образом:

- 1) человек–человек;
- 2) человек–искусство;
- 3) человек–знак;
- 4) человек–природа;
- 5) человек–техника.

У мальчиков иерархия предпочтений по типам профессий представлена таким образом:

- 1) человек–человек;
- 2) человек–техника;
- 3) человек–искусство;
- 4) человек–знак;
- 5) человек–природа.



личности и малых групп / Н. П. Фетискин. – Москва: Институт Психотерапии, 2005. – 490 с.

УДК 373.1

Л. Г. Шестакова

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ НЕЛИНЕЙНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ

Как известно, потребности общества ставят перед системой образования определенные цели и задачи, на решение которых она направлена и в соответствии с этими целями и задачами развивается. Важным фактором модернизации системы образования является поиск нового содержания и форм образовательного процесса в современных культурных условиях.

В настоящее время осознана мысль, что общие установки, подходы и приемы деятельности в современном мире и школьного. Тенденции развития современного мира и общества, высокая скорость накопления (и соответственно устаревания) знаний приводят к необходимости усиления развивающей функции образования, вооружения учащихся общими приемами деятельности и оценки, реализации компетентностного подхода. В качестве варианта процесса формирования нелинейного стиля мышления у школьников

*Рис. 2. Распределение по типам профессий подростков
(мальчиков и девочек)*

Как показало исследование (рис. 2), выборы профессии типа «человек–техника» наиболее ярко представлены у мальчиков, нежели у девочек, хотя в целом средний балл по остальным выборам у девочек выше. Выраженность от максимального балла (60) в процентном отношении у девочек колеблется от 42,05% до 64,43%, у мальчиков – от 40,11% до 53,07%.

По результатам диагностики структуры учебной мотивации школьников (использовались прямые вопросы, направленные на исследование учебной мотивации) мы обнаружили значительную разницу в средних процентных показателях – около 20% разрыва между мальчиками и девочками. Одновременно следует отметить, что у мальчиков–подростков, не показавших высокий уровень мотивации, нередко наблюдается успешность в учебной деятельности. Для определения достоверности различий мы использовали многофункциональный критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, согласно которому выявленные различия в структуре учебной мотивации у мальчиков и девочек не носят случайный характер и статистически достоверны (значение $\chi^2 \sim 7.46$ существенно превышает критическое значение для $p = 0.01$ и находится в «зоне значимости»).

В то же время, при использовании опросника профессиональной готовности (Л. Н. Кабардова) наблюдается сокращение этого разрыва (менее чем 10% в средних процентных показателях у мальчиков и девочек). В этом случае выявленные различия носят случайный характер и статистически незначимы (значение $\chi^2 \sim 0,52$ находится в «зоне незначимости»).

Таким образом, согласно полученным результатам можно предположить, что для мальчиков-подростков необходимы более опосредованные способы диагностики и развития мотивационной сферы – занятия по развитию и диагностике творческих способностей, интеллекта, а для девочек-подростков – различные варианты диагностики и развития.

Библиографический список

- Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Шон Берн. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
2. **Волков, Б. С.** Основы профессиональной ориентации / Б. С. Волков. – Москва: Академический Проект, 2007. – 333 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.
5. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2001. – 350 с.
6. **Фетискин, Н. П.** и др. Социально-психологическая диагностика развития

функциональные, причинно-следственные и генетические связи между его элементами, призвана быть заместителем изучаемого объекта, а также позволяет получить о нем информацию. Модель воспроизводит некоторые существенные свойства оригинала. Посредством моделирования описываются структура объекта (статическая модель), процесс его функционирования и развития (динамическая модель).

Образование представляет собой целостный, систематически организованный процесс, обеспечивающий развитие личности. Он включает в себя цель, средства достижения этой цели (содержание образования; принципы; организацию совместной деятельности учителя и учащихся, направленную на освоение школьниками содержания образования; дидактические условия) и планируемый результат.

Дадим характеристику **цели** как системообразующему компоненту образования. Можно отметить, что в соответствии с потребностями современного общества, отраженными в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», необходимо формирование активной, ответственной личности, способной принимать самостоятельные решения, готовой к самосовершенствованию и самообразованию. Поэтому в качестве важного компонента в цели образования необходимо включить формирование у школьников характеристик нелинейного стиля мышления, обеспечив осмысление и осознание значимости поставленной цели как педагогом, так и учащимися.

Модель (и сформулированная цель) предполагает выделение задач, положенных в основу ее построения. Стиль мышления непосредственно связан с мыслительными процессами. Анализируя мыслительные процессы, А. А. Люблинская [4] констатировала, что их успешность зависит от трех условий: наличия у человека необходимых знаний; владения специальными умениями, способами выполнения умственных действий; мотивации (желания познать то, что не известно сейчас). Данные условия, преломленные в аспекте стиля мышления, необходимо учитывать при определении задач по формированию у учащихся характеристик нелинейного стиля мышления:

1. формирование общих представлений о понятиях, лежащих в основе нелинейного стиля мышления, о характеристиках и приемах нелинейного мышления;
2. формирование комплекса умений, отвечающих этому стилю мышления;
3. формирование представлений о возможности приложения усвоенного содержания в различных областях деятельности человека.

Для удобства восприятия приведем (без подробного анализа) комплекс умений, отвечающих характеристикам нелинейного стиля мышления.

- Конструирование логически грамотных определений, суждений, умозаключений, их использование. Установление отношений между понятиями.
- Проведение аргументации (доказательства) своей точки зрения. Выч-

у школьников нелинейного стиля мышления, под которым будем понимать стиль мышления, рассматривающий окружающий мир и человека как сложные открытые динамические системы; ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений, на конструктивную природу, неустойчивости и случайности.

Из-за невозможности в рамках статьи остановиться подробнее на анализе понятия «нелинейный стиль мышления», отметим, что оно дается на основе работ С. П. Курдюмова, Е. Н. Князевой, Л. А. Микешиной, И. С. Добронравовой, В. М. Дармограя и других авторов.

В качестве основных характеристик нелинейного стиля мышления можно выделить следующее:

- критичность;
- абстрактность и отвлеченность в сочетании с умением устанавливать взаимосвязи между идеальной моделью и реальным процессом;
- логическую строгость, доказательность и аргументированность в сочетании с готовностью рассматривать альтернативную позицию;
- стремление к исследованию природы и сущности понятий и явлений;
- масштабность, ориентацию на выявление глубинных связей и взаимозависимостей между процессами и явлениями различной природы;
- разносторонность (подход к проблеме с разных сторон, готовность к объективному анализу точки зрения оппонента);
- готовность к поступкам в ситуации нестабильности, кризиса, когда требуется рассматривать и исследовать все возможные последствия действий, учитывая степень их согласованности с внутренним состоянием системы;
- дополнительность (единство сознательного и подсознательного, разумного и эмоционального, рационального и иррационального, интуитивного).

Для конструирования процесса обучения, направленного на формирование нелинейного стиля мышления, обратимся к методу моделирования. В нашей стране моделирование как метод педагогического исследования стал развиваться примерно с конца шестидесятых годов XX века. Г. Клаус дает следующую характеристику модели: «Модель является одной из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой. Модель есть теория, обобщение, поскольку она абстрагируется от всех частных, от несущественного. Модель есть практика, поскольку она должна практически функционировать...» [2, с. 296].

Моделирование является методом познания объективной реальности. Он представляет собой теоретический метод исследования различных явлений, процессов и состояний при помощи их моделей. Под моделью (от латинского *modulus* – мера, образец) понимается схема, изображение или описание какого-либо явления (или процесса), а также образ, аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности. Модель, являющаяся подобием объекта исследования и воспроизводящая структурно-

содержания будем исходить из следующих положений. Относительно содержания школьного образования отметим, что в основном оно построено (на сегодняшний день) по предметному принципу. В содержании значительной части учебных дисциплин школьного курса ярко представлен компонент, раскрывающий точное объективное знание (законы, формулы, следствия и т. д.). При этом в процессе усвоения содержания отдельных учебных предметов у школьников далеко не всегда формируются единые представления о мире, отвечающие его современному состоянию, регулятивы и приемы мыслительной деятельности. На основании выделенных характеристик (и комплекса умений) нелинейного стиля мышления можно говорить, что в **содержание образования** необходимо включить следующие блоки: элементы формальной логики; элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики; адаптированные для школы идеи и принципы теории самоорганизации (синергетики).

В настоящее время в педагогической литературе имеется ряд исследований, показывающих, что для формирования у школьников логического мышления не достаточно простого введения в учебный процесс курса логики, соответственно, для формирования вероятностного мышления – недостаточно традиционного подхода к изучению элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики. Аналогично можно сказать и о третьем блоке содержания. При изучении теоретического материала перечисленных блоков без связи (или при слабой связи) с другим школьным содержанием часто оказывается не реализованным (или недостаточно реализованным) их развивающий и мировоззренческий потенциал.

Содержание названных блоков вводится двумя путями: включается в традиционные для школы учебные предметы (математику, физику, биологию и т. д.); в виде дополнительных курсов по выбору (элективных курсов, факультативов или других видов дополнительных занятий). Отметим, что для формирования у учащихся стиля мышления содержание дополнительных курсов или блоков не должно изучаться изолированно. Необходимо выполнить *два условия*. Во-первых, на дополнительных курсах целенаправленно вскрывать возможности приложения изучаемого содержания. Во-вторых, в процессе изучения учебного материала традиционных предметов проводить целенаправленное использование и дальнейшую отработку содержания, изученного на дополнительных курсах.

В процессе исследования выявлено, что возможности для формирования у школьников характеристик нелинейного стиля мышления имеет практически каждая учебная дисциплина. Для достижения поставленной цели необходимо целенаправленно обращать внимание школьников на границы применимости классической науки, вскрывать причины ограничений; знакомить с современными научными теориями и гипотезами; выявлять место и роль случайности и неопределенности на различных этапах развития научного знания; сообщать сведения из истории отдельных наук.

ление в готовом тексте исходных положений, устанавливаемых автором между ними связей и делаемых на основании этого выводов, их оценка с позиций логичности и убедительности.

- Обнаружение различного вида неточностей и ошибок, их оценка. Проведение опровержения. Выявление причин допущенных ошибок.

- Анализ и сопоставление различных точек зрения, их оценка с позиций обоснованности, убедительности и последовательности.

- Анализ поставленной задачи; перебор различных комбинаций и частных случаев, удовлетворяющих задаче; систематизация и отыскание закономерностей. Сопоставление различных задач (процессов) с целью выявления общих приемов работы с ними.

- Моделирование различных вариантов развития событий, их сопоставление. Установление зависимости результата и хода решения поставленной задачи от параметров и начальных условий.

- Выявление связей между процессами (явлениями) различной природы. Перевод ситуации на аналитический язык (и наоборот), построение моделей явлений, процессов и работа с ними.

Отметим, что приведенный перечень умений, скорее всего, может быть расширен (в силу сложности и многовариантности самого понятия «нелинейный стиль мышления»). Приведенные умения не выделялись с целью полного и исчерпывающего охвата нелинейного стиля мышления. Их задача – очертить круг работы педагога по формированию у школьников основных характеристик этого стиля мышления, которые бы позволили ему с достаточной скоростью ориентироваться и адаптироваться в современном быстро меняющемся мире, создали базу для продолжения образования и будущей профессиональной деятельности.

В процессе выделения умений на основе характеристик нелинейного стиля мышления одна из них (последняя) была оставлена без внимания. Рассмотрим ее отдельно. По своему содержанию эта характеристика ближе к восприятию человеком окружающего мира. Она ориентирует человека на восприятие происходящих событий, окружающих людей, самого себя, мира как сложных многосторонних, многогранных явлений. Поэтому она входит в такой компонент содержания как отношения к миру и способам деятельности.

Для достижения сформулированной выше цели и решения поставленных задач в разрабатываемую модель образования, ориентированного на формирование у школьников нелинейного мышления, включим **средства** ее достижения, представленные содержанием, принципами и организацией совместной деятельности учителя и учащихся.

В ряде педагогических исследований (Ю. В. Сенько, И. Я. Зорина, Е. В. Яковлева, И. Л. Никольская, В. Д. Селютин и др.) обосновано, что одним из средств формирования стиля мышления является специальным образом отобранное и организованное содержание образования. При отборе

цесса образования поставлен ученик, его личность, учет его особенностей.

Принцип *развивающего* и *личностно–ориентированного* характера обучения, сущность которого заключается в направленности процесса образования на развитие ученика, на формирование его стиля мышления.

Принцип *планомерности* и *длительности*, который выражает необходимость организации на разных ступенях обучения целенаправленной длительной работы по формированию нелинейного стиля мышления.

Следующим компонентом модели является *организация совместной деятельности учителя и учащихся*, направленной на достижение поставленной цели. При разработке комплекса форм и методов работы учителя и учащихся, видов их деятельности будем исходить из характеристик нелинейного стиля мышления и сформулированных выше задач образования.

Для целенаправленного формирования у учащихся нелинейного стиля мышления *деятельность учителя должна отвечать следующим требованиям.*

- В рамках школы разрабатывается единый подход к формированию нелинейного стиля мышления. Целенаправленная работа по формированию нелинейного стиля мышления охватывает все ступени обучения и объединяет деятельность учителей разных учебных предметов.

- В процессе формирования характеристик нелинейного стиля мышления учитель руководствуется целостным представлением о понятии «нелинейный стиль мышления», владеет содержанием, непосредственно связанным с нелинейным стилем мышления.

- Работа проводится систематически и планомерно как в рамках специально организованных курсов, так и в процессе изучения материала традиционных для школы учебных предметов.

- Учитель разрабатывает и применяет комплекс заданий, направленных на формирование у учащихся нелинейного стиля мышления.

- В процессе учебной работы целенаправленно вскрываются приложения изучаемого содержания, лежащего в основе нелинейного стиля мышления, а также применяется это содержание и отвечающие ему умения в ходе изучения различных учебных предметов школьного курса.

- Проводится систематическая диагностика формирования у школьников представлений и умений, отвечающих нелинейному стилю мышления.

- Осуществляется работа по мотивации деятельности, направленной на овладение выделенными умениями.

При рассмотрении вопроса о совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения правомочным является выделение их содержания, форм и методов работы. Сначала остановимся на *содержании деятельности учителя*, которое в аспекте формирования у школьников нелинейного стиля мышления может быть охарактеризовано следующим образом:

- мотивация учащихся;

В отношении компонента модели, отвечающего за организацию учебного процесса, можно отметить, что он представлен использованием технологий, методик и методов, направленных на развитие личности ребенка, его познавательной активности, мышления. Среди современных педагогических разработок выделенного направления можно назвать исследования, посвященные разным аспектам личностно-ориентированного, развивающего и проблемного обучения.

Далее была проведена работа по выделению *дидактических условий* формирования у школьников нелинейного стиля мышления. Дидактические условия выделены на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, направленной на исследование вопросов формирования логического мышления, критического мышления, научного стиля мышления (различных составляющих стиля мышления), приемов мыслительной деятельности, учета собственного опыта, а также исходя из необходимости проведения целенаправленной планомерной и постоянной работы. **Во-первых**, учет возрастных особенностей мыслительной деятельности учащихся. **Во-вторых**, организация работы по формированию общих представлений о понятиях, лежащих в основе нелинейного стиля мышления, об его характеристиках и приемах, а также формирование выделенных умений (отвечающих нелинейному стилю мышления) на всех ступенях обучения в школе на доступном учащимся уровне. **В-третьих**, применение выделенного комплекса содержания (понятий, идей, умений), непосредственно отвечающего нелинейному стилю мышления, в процессе изучения материала школьных предметов. **В-четвертых**, целенаправленное раскрытие возможностей использования выделенного комплекса содержания при работе с материалом учебных предметов школьного курса, а также его приложения в различных областях деятельности человека.

Совокупность *принципов* выделялась на основе поставленной цели и отобранного для усвоения учащимися содержания образования. Перечень принципов может быть представлен следующим образом.

Принцип *гуманитаризации*, означающий не только усиление гуманитарной составляющей в содержании учебных дисциплин, но и оценивание знаний в качестве средства в системе «человек – мир»; раскрытие идей коэволюции; усиление прикладной направленности изучаемого содержания. Конечно, в большей мере данный принцип учитывается в аспекте рассматриваемого вопроса, то есть формирования у школьников нелинейного стиля мышления.

Принцип *межпредметности*, согласно которому дополнительное содержание должно активно использоваться в процессе изучения различных школьных предметов. Такое проникновение позволяет реализовать один из аспектов установления межпредметных связей, способствует формированию единой картины мира.

Принцип *гуманизации и индивидуализации*, согласно которому в центр про-

Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2005. – 240 с.

4. **Люблинская, А. А.** Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

5. **Шестакова, Л. Г.** Нелинейный стиль мышления и некоторые пути его развития у школьников в процессе обучения / Л. Г. Шестакова // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2004. – № 5. – С. 34–42.

6. **Яковлева, Е. В.** Формирование логической культуры мышления у подростков / Е. В. Яковлева. – Нижнекамск: Издательство НМИ «Чишмэ», 2004. – 195 с.

УДК 37.81+08

Е. А. Ивкина

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Школьный курс русского языка в старших классах в последние десятилетия XX в. подвергался множеству трансформаций. Отмечены периоды, когда, в соответствии с учебными планами, уроки русского языка в старших классах были отменены. Данные факты обострили внимание к проблеме. Кроме того, трансформации школьного курса русского языка для старшеклассников подтвердили необходимость радикальных отличий преподавания русского языка в старших классах от практики преподавания в классах среднего звена. Главные выводы, к которым приходят и методисты, и учителя формулируются следующим образом:

1. Разные классы требуют разного подхода в преподавании русского языка
2. В старших классах предмет «русский язык» должен быть основной частью филологического образования.

Введение в стране Единого государственного экзамена ЕГЭ породило массу критических замечаний. Основное недовольство методистов русского языка вызывает тестирование, которое, по мнению многих, не контролирует уровень владения речью. Противники Единого государственного экзамена ссылаются на то, что лишь традиционные методы устного опроса выявляют творческие способности аттестуемых. Особую тревогу у противников тестирования вызывает внутренняя противоречивость, недоработанность тестовых заданий. Вследствие чего они обеспечивают проверку знаний только низшего уровня. Считается, что тестовая методика не дает возможности проверить понимание учащимися того или иного процесса, закономерности или явления, что тестировать можно лишь формализованные знания. Система тестирования не контролирует уровень владения речью.

Еще один аргумент противников Единого государственного базируется

- работа по целеполаганию и прогнозированию развития характеристик нелинейного стиля мышления на учебный год;
- разработка дополнительного содержания и комплекса заданий на материале преподаваемого учебного предмета, направленных на формирование нелинейного стиля мышления;
- реализация межпредметных связей;
- диагностическая работа и коррекция учебной деятельности по формированию нелинейного стиля мышления.

В своей деятельности с классом учитель применяет в принципе стандартные формы работы: фронтальную, групповую, индивидуальную. Методы обучения выбираются учителем на основе поставленных цели и задач, исходя из особенностей и характера изучаемого материала и возможностей класса.

Деятельность учащихся включает в себя следующие виды:

- восприятие, осмысление и усвоение блоков содержания, лежащих в основе нелинейного стиля мышления;
- выполнение специально разработанных заданий, направленных на формирование нелинейного стиля мышления;
- осознанная отработка выделенных умений, отвечающих нелинейному стилю мышления, и их использование в различных ситуациях.

Для деятельности учащегося характерны формы работы соответствующие тем, которые использует учитель: работа со всем классом, работа внутри группы одноклассников, самостоятельная работа. Методы работы учащихся должны быть адекватны выбранным учителям методам обучения (что в принципе является общепризнанным условием достижения поставленной цели обучения).

Таким образом, дана характеристика основным элементам модели работы, направленной на формирование у школьников нелинейного стиля мышления. Эти элементы присутствуют как в деятельности отдельного учителя, так и всего образовательного учреждения.

В заключении отметим, что описанные выше дидактические условия положены в основу организации работы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Соликамска. Работа охватывает начальную (1–4 классы), основную (5–9 классы) и среднюю (10–11 классы) школу и практически все учебные предметы. С целью реализации идей преемственности пропедевтическая работа проводится в трех дошкольных образовательных учреждениях. Регулярно проводимая диагностика позволяет говорить о положительных результатах работы, организованной в образовательном учреждении в соответствии с описанными выше дидактическими условиями.

Библиографический список

1. **Зорина, Л. Я.** Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л. Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105–109.
2. **Клаус, Г.** Кибернетика и философия / Г. Клаус. – М.: Наука, 1963. – 465 с.
3. **Князева, Е. Н.** Основания синергетики. Синергетическое моделирование /

определенному стилю. Многие примеры из сочинений экзаменуемых говорят о формальном подходе к языковому анализу текста, непонимании экзаменуемого смыслообразующей роли средств выразительности, необычного использования грамматических форм, авторской цели в использовании синтаксических конструкций. Обращает на себя внимание недостаточный уровень общекультурных знаний учащихся, композиционное решение сочинений выпускников не показывает творческого подхода к выполнению этого задания, не является свидетельством логически выстроенной мысли. Данные замечания являются весомым аргументом, чтобы сделать следующий вывод: максимальную сложность при написании ЕГЭ по русскому языку представляет для учащихся выполнение части С. При этом большинство пособий, по подготовке к Единому государственному экзамену практически не содержат материалов, необходимых для подготовки к выполнению этой части экзамена. В следствие этого мы считаем, что подготовка к выполнению заданий части С в старших классах должна вестись иным образом.

Главной целью работы при подготовке выпускников к написанию сочинения–рассуждения является задача научить их анализировать текст и уметь оформлять собственные высказывания. Эта цель определяет содержание работы. Часть С – задание открытого типа с развернутым ответом – проверяет реальное состояние практических речевых умений. Оценивается и ряд коммуникативных умений и навыков:

- зрелость суждений при интерпретации текста;
- умение оформлять собственные высказывания;
- умение выявлять средства выразительности;
- соблюдение норм литературного языка, в том числе орфографических и пунктуационных.

Для того чтобы сочинения выпускников максимально соответствовали данным критериям, им необходимы знания о тексте как о продукте речевой деятельности. А чтобы формируемые умения и навыки были осмыслены, нужно давать необходимый минимум теоретических знаний, что позволит повысить лингвистический уровень уроков и эффективность работы по развитию связной речи в целом. На этот факт обращают внимание многие методисты (Н. И. Политова, Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос, К. З. Закирьянов и др.) и психологи (А. А. Люблинская, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Работа по развитию и совершенствованию речевых навыков учащихся старших классов будет успешней, если проводить ее на материале письменной речи (текстов). Именно тексты создают ту речевую среду, в которой живет человек. Вот почему так важно организовать обучающую речевую среду на уроках русского языка. Эта среда должна влиять на развитие чувства языка, чувства слова, обладать развивающим потенциалом. На развитие, совершенствование чувства языка и должна быть направлена работа с текстом на уроках русского языка в старших классах. При подходе к тексту

на опасениях за оценку творческих способностей учащихся. По их мнению, тест не выявляет в полной мере творческие способности учеников.

«Существует объективно обусловленная содержательная ограниченность теста, как и любого другого контрольно-измерительного инструмента. Тест – это всегда ограниченная выборка заданий из генеральной совокупности учебных единиц, требующих проверки их усвоения... Увлечение тестированием может спровоцировать усиление тенденции подхода к обучению по принципу «натаскивания на тесты» (которое вызывает нарушения в информационных потоках), вольное обращение с учебным материалом, подчинение его нуждам тестирования, замене части базового материала другой информацией». [1, с. 15] .

Противники ЕГЭ называют этот вид экзамены «недоработанным», «не совершенным». Основные организационные претензии можно свести к следующим тезисам:

- эксперимент недостаточно открытый;
- подготовка выпускников ведется по учебно–тренировочным материалам предыдущего учебного года;
- издательства, имеющие права на публикацию материалов для подготовки к ЕГЭ не всегда заслуживают доверие у специалистов;
- если при написании ЕГЭ у школьника возникнет стрессовая ситуация и итоги окажутся неудовлетворительными, придется ждать целый год, чтобы улучшить результат.

Выслушивая доводы противников ЕГЭ, особо хочется отметить следующий факт. Написание Единого государственного экзамена дает выпускникам целый ряд преимуществ. ЕГЭ является одновременно как выпускным, так и вступительным экзаменом. Написав его, выпускники значительно экономят время, снижается уровень стресса. Кроме этого, ЕГЭ не раз называли «шансом для талантливых провинциалов». Результаты Единого государственного экзамена дают возможность абитуриенту участвовать в конкурсном отборе сразу в нескольких выбранных вузах любого города нашей страны.

Старшие классы – это звено в системе непрерывного образования «Школа–вуз», и важно так организовать обучение русскому языку, чтобы ориентация на продолжение образования проявлялась, прежде всего, в развитии филологических способностей школьников, их интереса к изучению русского языка, в воспитании потребности непрерывно совершенствовать свою речь. На основе такого изучения русского языка происходит формирование умений пользоваться всеми богатствами языка в своей речи. Такой подход позволит не только усовершенствовать владение русским языком, но и избежать при подготовке к ЕГЭ «натаскивания на тесты».

Знания. Наибольшую сложность для выпускников представляет выполнение части С. Результаты сочинений выпускников показали следующие проблемы ученического анализа текста: учащиеся не знают классификации стилей, не всегда могут определить принадлежность исходного текста к

3. Умение собирать материал к высказыванию.
4. Умение систематизировать собранный к высказыванию материал.
5. Умение совершенствовать написанное (для письменной речи).
6. Умение строить высказывание в определенной композиционной форме.
7. Умение выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко» [2, с. 62].

Этот ряд умений выделяют и другие методисты (М. Р. Львов, Т. И. Чижова и др.).

Принятая в школе система работы над сочинениями соотносится со всеми фазами структуры речевой деятельности. Однако в системе не предусмотрено умение ориентироваться в ситуации общения (на этот факт обращают внимание В. И. Капинос и М. С. Соловейчик). В то же время, как отмечает Н. И. Жинкин, возникновение у ученика потребности в коммуникации является необходимым условием развития его речи [3, с. 105]. Данный вопрос решается при помощи стилистики, которая так или иначе проходит практически через все фазы речевой деятельности (в отношении формируемых умений). Таким образом, в системе работы над сочинением-рассуждением должно быть отмечено и умение ориентироваться в ситуации общения, которое будет включать в себя анализ мотивов речевой деятельности и условий общения. Это соответствует коммуникативно-деятельностному подходу в обучении связной речи, а значит, и дает право называть выделенные выше умения *коммуникативно-речевыми*.

Сказанное выше дает основания полагать, что опасения противников Единого государственного экзамена существенны лишь в том случае, когда преподавание русского языка в старших классах сводится к «натаскиванию» на тесты. В том же случае, когда учащимся старших классов будет предложена полноценная система, способная, с одной стороны, укрепить теоретические знания и развить и усовершенствовать речевые навыки с другой, доводы противников ЕГЭ станут беспочвенны.

Библиографический список

1. **Ефремова, Н. Ф.** «А нужен ли единый государственный экзамен регионам?» // Высшее образование сегодня, – 2005. – № 3.
2. **Жинкин, Н. И.** Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
3. **Ладыженская, Т. А.** Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с. + 8 с. Вклады

как к средству создания развивающей речевой среды особую важность приобретают критерии отбора текстов и заданий к ним.

Языковое чутье развивается успешнее, если то, что постигается неосознанно, на основе интуиции, находит подкрепление при изучении теории. Теория текста становится основой развития чувства языка, когда отбор теоретических сведений сориентирован на практическую речевую деятельность учащихся. Какие же признаки текста должны быть усвоены школьниками? Прежде всего, связность. Причем речь здесь идет как о готовых текстах, используемых для анализа, так и о составлении учениками собственных. В процессе анализа образцовых текстов выпускники совершенствуют знания о стилях письменной речи, средствах выразительности, и т. д. При отборе текстов требуется ориентирование на решение задач духовно-нравственного воспитания ученика как личности на основе отношения к русскому языку как национальному достоянию, а также бережного отношения к слову. В системе работы должны быть представлены тексты разных стилей, однако в центре внимания работа с текстами художественными и публицистическими. Это, в свою очередь, делает очевидным еще один немаловажный факт: преподавание русского языка в старших классах на современном этапе требует большего взаимопроникновения уроков русского языка и литературы, чем это было прежде.

На современном этапе необходима такая система развития речевых навыков для старших классов, которая могла сыграть роль интеллектуального «активизатора». Работа по развитию речевых навыков должна помочь учащимся освоить доминирующие культурные ценности, отраженные в языке или постигаемые с помощью языка. Таким образом, старшеклассники на этапе 10–11-х классов получают реальную возможность повысить свою лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенцию и сформировать свой взгляд на целый ряд проблем.

Кроме знаний о тексте и знаний операционного характера, учащиеся при создании текста используют и другие (лексические, синтаксические, орфографические и т. п.) знания, которые они получают в процессе изучения русского языка и овладения им. Именно на базе всех этих знаний формируются коммуникативно-речевые умения, являющиеся следующим компонентом содержания системы развития и совершенствования речевых навыков.

Умения. Т. А. Ладыженская, опираясь на теорию связной речи Н. И. Жинкина, выделила ряд умений, необходимых для развития связной речи учащихся:

1. Умение раскрывать тему высказывания.
2. Умение раскрывать основную мысль высказывания.

Каждое из определений отражало сущностные характеристики многоаспектного, динамичного феномена и так или иначе присутствовало в анализе процесса обучения.

Активность ребенка – это проявление потребности его жизненных сил, поэтому ее можно считать и предпосылкой, и результатом его развития.

Любая деятельность, осуществляемая человеком, приводит в активное состояние его физические и духовные силы. Деятельность – это активное состояние человека. Поэтому и активность школьника может быть выражена через различные виды деятельности: познавательную, трудовую, общественную, спортивную и т. д. Проявление активности в определенных видах деятельности соответствует их характеру и специфике. В одних случаях в большей мере выражена двигательная, физическая активность, в других – интеллектуальная, духовная. Однако оптимальным для развития личности нужно считать проявление всех форм активности в любой деятельности (сенсомоторной, например, в учении, интеллектуальной – в труде, внесение и в труд, и в учение элементов общественной активности).

Активность школьника развивается, сопровождая весь процесс становления личности. Существенные изменения в активности отражаются и на деятельности, а развитие личности выражается в состояниях ее активности.

Ключевым для дидактических и методических исследований рассматриваемого периода оставалось понятие «познавательная активность». Как видовые, по отношению к нему, наряду с понятиями предшествующего периода (внешняя активность – внутренняя активность, моторная активность – мыслительная активность, познавательная самостоятельность – самостоятельная деятельность, творческая активность – творческая деятельность и другие) использовались и новые, в том числе репродуктивная активность – репродуктивно–подражательная активность, интерпретирующая активность – продуктивная активность, копирующая самостоятельность – воспроизводяще–творческая самостоятельность и т. д.

Появление новых понятий было естественным: исследовательская мысль стремилась к более точному объяснению выявляемых сущностных сторон познавательной активности ученика.

Так, в исследованиях И. Э. Унт понятие «познавательная активность» конкретизировалось в понятиях: активность на уровне запоминания, активность на уровне мыслительной деятельности, активность на уровне творческого мышления и поиска новых знаний.

Р. И. Иванов в разработке классификации уровней развития познавательной активности и самостоятельности оперировал такими понятиями, как репродуктивное мышление, избирательное отношение учащихся к приемам логического мышления и т. д.

По мере развития в дидактике тенденции общепедагогического характера («личностного подхода к воспитанию», по терминологии тех лет) акцент в трактовках сущностных сторон познавательной активности смещался с

В. А. Давыденко

**ВЗГЛЯД НА ФЕНОМЕН «АКТИВНОСТЬ УЧЕНИКА
В ОБУЧЕНИИ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ
(СЕРЕДИНА 70-х – СЕРЕДИНА 80-х ГОДОВ XX ВЕКА)**

Современная российская педагогика характеризуется ростом интереса к советской педагогике сегодня. Обращение к истории часто происходит в критические, поворотные моменты развития научного знания, в период выхода из кризисного состояния, в условиях зарождения новой стратегии образования. Творческий диалог с прошлым в подобных условиях в определенных обстоятельствах дает толчок возникновению нового знания. Историко-педагогические исследования позволяют не только проследить генезис педагогических явлений, но и способствуют постепенному проникновению в сущность современного образования в целом и разнообразные его аспекты.

Идея активности в отечественной педагогике всегда занимала ведущее место. В дидактических теориях эта идея выполняла роль методологического основания. В специальных исследованиях дидактических проблем она обосновывается как необходимое и кардинальное условие развития ребенка в обучении, становлении его личности, как основополагающий принцип педагогической деятельности. В частных методиках идея активности технологизируется, а в передовой практике обучения конкретизируется в многочисленных вариантах ее реализации и определяет своеобразие методических систем их творцов, мастеров педагогического труда.

В изучаемый период идея активности учащихся в обучении воспринималась как отражающая один из основных законов педагогического процесса, следовательно, определяющая принципиальные позиции деятельности (педагогической, теоретической, опытно-экспериментальной, практической); наполнялась, как и в предшествующее десятилетие, гуманистическим содержанием.

Дальнейшее продвижение педагогической мысли в постижении сложного феномена «активность ученика в обучении» было связано с уточнением терминологического аппарата в этой области. Содержание понятия «активность» определялось с учетом трактовок, имевшихся в философской и психологической литературе тех лет, как общая категория, особое свойство живых систем; имманентно присущая человеку физическая и психическая активность; состояние, связанное с выполнением какого-либо действия; деятельность (качественные характеристики деятельности, степень ее проявления, показатель определенного ее уровня); как ведущая черта личности и др.

уровня активности – проявление высоких волевых качеств ученика, стойкие познавательные интересы. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что ученик знал и новой информацией.

В таком повороте дидактической мысли не только к «самочувствию» ученика, но и к его личностному развитию, безусловно, более адекватно отражалась сложная природа познавательной активности в обучении.

Остановлюсь на характеристике каждого из указанных уровней.

Репродуктивно-подражательная или воспроизводящая активность – генетически более ранняя и элементарная форма проявления активности. Ее проявления у детей вполне естественны и даже необходимы, и для развития школьников она имеет определенную ценность.

Дело в том, что активность как проявление социальных свойств человека черпает свои энергетические ресурсы не только из функциональных особенностей нервной системы, но и из социальных форм существования. Именно эта взаимообусловленность внешнего и внутреннего и проявляется в активности личности.

Приобретение самостоятельного опыта действия происходит не сразу, а через освоение опыта других. В теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка заключен значительный научный потенциал для анализа глубокого и сложного вопроса о подражательной активности ребенка. Он установил, что овладение всякой более сложной формой развития вначале осуществляется ребенком в сотрудничестве, а затем уже самостоятельно. Это и означает, что в сотрудничестве происходит овладение идеальными образцами предметных действий и речевых форм, опытом других, что и происходит на основе репродуктивно–подражательной активности.

Кроме того, репродуктивно–подражательную активность нельзя считать механическим следованием за принимаемыми образцами. Это подлинная активность, вызывающая нервно-психическое напряжение и мобилизующая духовные и физические силы школьника. В ней участвует и целенаправленное наблюдение образца, опыта другого, в нее включены процессы анализа последовательности действий, отработки более сложных приемов, операций, процесс целостного осмысления пути решения, результатов и т. д.

В подражательной активности объективно заложены большие возможности развития личности школьника. И тем не менее, отдавая должное проявлениям репродуктивно–подражательной активности, следует признать, что задержка школьника на этом уровне не обеспечит его дальнейшего продвижения в развитии. Настоятельной необходимостью является его переход на уровень со значительным проявлением самостоятельности в нахождении путей деятельности, поиска, более точного и верного решения поставленных задач.

Поисково-исполнительская или интерпретирующая активность обла-

«деятельности» ученика на его «личность».

В познавательной активности усматривалось проявление позитивного отношения школьника к содержанию и процессу деятельности, стремление к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, мобилизация нравственно–волевых усилий на достижение учебно–познавательной цели (С. П. Баранов). Подчеркивается аспект активности как внутренней готовности к деятельному участию в напряженной умственной и практической деятельности к проявлению самостоятельности и творчества в решении учебных задач (П. Д. Бутузов).

С ориентацией на ученика – субъекта обучения фиксировались и описывались уровни познавательной деятельности (С. П. Баранов, М. П. Михневич, Н. А. Половникова, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). Как правило, исследования обнаруживали 3 уровня: «репродуктивная активность» («воспроизводящая»); «продуктивная активность» («поисково-исполнительская», «интерпретирующая»); «творческая активность».

Пожалуй, наиболее полно охарактеризованы три качественно-различных уровня Т. И. Шамовой. Отмечу лишь отдельные моменты, отражающие изменения внутренней позиции ученика при правильно организованном учебном процессе.

Первый уровень – воспроизводящая активность. Его критерием может служить стремление ученика понять изучаемое явление, которое проявляется на уроке в обращении к учителю с вопросом, в практической деятельности по выполнению заданий учителя, в систематическом выполнении домашней работы. Этот уровень активности отличается неустойчивостью волевых усилий школьника. Характерным показателем первого уровня активности является отсутствие у учащихся интереса к углублению знаний.

Второй уровень – интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением ученика к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность явления, познанию связей между явлениями и процессами, овладению способами применения знаний в измененных условиях. Критерием оценки сформированности этого уровня активности будет являться наличие у школьника стремления узнать у учителя или из другого источника причину возникновения изучаемого явления. Характерным показателем для данного уровня познавательной активности является большая устойчивость волевых усилий, ученик проявляет эпизодически стремление к самостоятельному поиску ответа на заинтересовавший его вопрос.

Третий уровень – творческая активность. Характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. Критерием оценки сформированности третьего уровня познавательной активности может служить интерес ученика к теоретическому осмыслению изучаемых явлений и процессов, к самостоятельному поиску решения проблем, возникших в процессе познавательной и творческой деятельности. Характерная особенность этого

тивы ее развития. По этим показателям активности, продвижения ребенка в деятельности мы можем проследить и развитие школьника.

Развитию всех возможностей личности, ее творческого потенциала в большей мере способствует творческая активность, обеспечивающая реконструкцию деятельности и преобразование действительности. Не случайно, что творчество в широком смысле рассматривается в психологии как «механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию» (Я. А. Пономарев), а творческая деятельность школьника – как наиболее продуктивная.

Вместе с тем, следует иметь в виду, что зафиксированные научными исследованиями уровни активности школьника не изолированы друг от друга; в его деятельности они могут сосуществовать, поскольку педагогический процесс, организующий и направляющий деятельность, в одних случаях регламентирует задачи, пути их решения, а в других – предоставляет школьнику производить их свободный выбор.

В рассматриваемый период, как и в предшествующие десятилетия, в дидактике бытовало понятие «активизация обучения» (близкие по значению термины – «активизация учения», «активизация познавательной деятельности», «активизация учебного познания», «активизация учебной деятельности»). Сущность данного понятия усматривалась в том, что на уроке учитель специально создает определенные условия и использует систему средств, реализация которых обеспечивает активизацию учения, т. е. «мобилизацию» интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил учеников для достижения учебных целей. Именно от выбора средств активизации и создания соответствующих условий обучения зависит уровень познавательной активности школьников, т. е. качество их познавательной деятельности, и, как следствие, усвоение знаний, развитие и воспитание.

Можно, на мой взгляд, утверждать, что объективным обоснованием требования активизации обучения является именно закон активности, а сам термин «активизация обучения» как бы восполнял отсутствовавший в системе принципов дидактики – «принцип активности» (в данном случае «как бы» не является словом-паразитом).

Термины «активизация обучения», «активизация познавательной деятельности», «активизация учебного познания», «активизация учебной деятельности» получили широкое распространение в школьной практике и фактически статус «главного» для учителя «руководящего положения».

В связи с термином «активизация обучения» нельзя не обратить внимание на термин «оптимизация обучения», введенный Ю. К. Бабанским, которым была разработана «теория оптимизации учебно-воспитательного процесса». «Оптимизацию обучения», на мой взгляд, следует рассматривать как вариант активизации обучения, комплекс способов педагогической деятельности, ориентированной на единство образовательной, развивающей, воспитывающей функций учебного процесса.

Итак, разработка понятийного аппарата проблемы отражала стремление

дает в этом отношении более значительными ресурсами. В этих условиях школьник выступает исполнителем, поскольку задачи перед ним ставит учитель, взрослый. Но поиски самостоятельных путей решения, проба не одного пути, а ряда вариантов отрывают ребенка от образца, предоставляют простор для размышлений о характере содержания, и об условиях деятельности, о своих возможностях. В силу этого переход на уровень поисковой активности всегда знаменует собой и более высокий уровень деятельности, да и уровень развития деятеля.

Уровень творческой активности наиболее высокий. Его, конечно, не следует приравнять к процессу зрелого творчества, поскольку опыт школьника все же ограничен. И вместе с тем творческая активность предоставляет широкие возможности для развития всех потенциальных сил ребенка.

Разноречивы суждения ученых по поводу того, что считать творчеством: созидание ли нового, степень ли реконструкции уже известного, новые ли подходы к идеям, решениям или деятельность по созданию материальных и духовных ценностей, деятельность по решению специальных задач, которые характеризуются новизной, необычностью, нетрадиционностью, сложностью.

Для выявления творческой активности школьника важно подчеркнуть осуществление деятельности в новых условиях, требующих своеобразия подходов к совершаемым предметным действиям, нахождения новых способов. Творческая активность школьника связана с решением проблемы, которая может быть осуществлена различными путями. В этом смысле характеристика условий творчества, выраженная психологом Я. А. Пономаревым, вполне отражает условия, в которых совершается творческая активность школьника. Творчество заключено не в той деятельности, каждое звено которой полностью регламентировано заранее данными правилами, а в той, предварительная регламентация которой содержит в себе известную степень неопределенности в деятельности, привносящей новую информацию, предполагающей самоорганизацию.

Показателями же творческой активности школьника можно считать те, которые выделены в характеристике творчества психологией: новизна, оригинальность, отстранение, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность, целесообразность, ценность (Я. А. Пономарев).

Переход школьника на уровень творческой активности – свидетельство значительного скачка в общем развитии личности, свидетельство значительной силы его внутренних процессов, его саморегуляции и самоорганизации, поскольку прежние уровни активности его обогатились опытом.

Творческая активность в значительной мере связана со сложной мотивацией деятельности, что сказывается на эффективности последней.

В итоге можно сказать, что разноуровневый подход к анализу активности школьника в значительной мере помогает нам увидеть в каждый данный отрезок времени уровень, на котором совершается его деятельность, и перспек-

участвующую в происходящих в стране преобразованиях, предопределяет необходимость разработки принципиально новых подходов к реализации воспитательно–образовательного процесса, способствующего формированию, развитию и совершенствованию творческих способностей учащихся старшего школьного возраста. Большим потенциалом в данной области, по нашему мнению, обладает интеграция в школьную практику элементов медиаобразования. Основываясь на собственном опыте и рассматривая включение учащихся в активную творческую деятельность по изучению, анализу, созданию и использованию медиаресурсов и составляющих их медиатекстов в качестве основного метода формирования их творческих способностей, при разработке структурно–функциональной модели реализации этого процесса (рис. 1) мы определили следующие **педагогические условия формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста в рамках интегрированного медиаобразования:**

– поэтапный характер организации процесса формирования творческих способностей учащихся в условиях интегрированного медиаобразования, обеспечивающий эффективность творческой деятельности школьников и их интеллектуального развития;

– рациональное сочетание различных организационных форм творческой работы, стимулирующее развитие коммуникативно–творческих умений и навыков учащихся, а также навыков самоуправления и саморегуляции;

– обеспечение вариативности и возможности выбора учащимися направлений, форм и методов осуществления творческой деятельности в соответствии с их интересами и потребностями, способствующее развитию их творческой активности и самостоятельности.

Мы считаем, что выделенные педагогические условия не только обеспечат адекватный уровень сформированности творческих способностей учащихся, но и будут способствовать достижению более высокого уровня их личностного развития по сравнению со школьниками, не охваченными данной программой.

Учитывая необходимость соблюдения определенных педагогических условий в комплексе мы разработали схему организации творческой деятельности по изучению, анализу, созданию и использованию медиаресурсов и составляющих их медиатекстов, включающую в себя четыре основных блока: поиск и отбор медиатекстов и медиаресурсов, включение медиатекстов и медиаресурсов в структуру урока, создание новых медиатекстов и медиаресурсов, обработка информации, содержащейся в медиатекстах и медиаресурсах (рис. 2).

Реализация того или иного блока, может осуществляться как преподавателем, так и учащимися. Комбинируя различные варианты преимущественного осуществления мероприятий блока теми или иными субъектами учебного процесса, мы выделили четыре формы организации взаимодействия учителя и учащихся в процессе творческой деятельности по изучению, анализу, соз-

дидактической мысли как можно точнее выявить и зафиксировать сложную природу феномена «активность ученика в обучении», чему, несомненно, способствовала ориентация дидактов на общепедагогические тенденции рассматриваемого периода: гуманизацию педагогического процесса.

УДК 370.1

Т. М. Чурекова, М. А. Щербакова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Современное состояние международных социально–экономических и политических отношений, а также темпы мирового научно–технического прогресса требуют от стран мирового сообщества выхода на качественно новый уровень подготовки квалифицированных кадров во всех сферах жизнедеятельности государства. Достижению соответствующего сложившимся условиям уровня развития нашей страны могут способствовать только профессионально компетентные, творчески мыслящие и конкурентоспособные специалисты, умеющие в короткое время перестраивать свою деятельность и при необходимости самостоятельно овладевать новыми знаниями, умениями и навыками.

Большинство индивидуально–личностных особенностей человека, как известно, закладываются в детском и юношеском возрасте, поэтому основополагающая роль в раскрытии творческого потенциала личности принадлежит общеобразовательной школе. При этом наибольшие возможности для полноценного формирования творческих способностей предоставляет уровень психофизиологического развития учащихся старшего школьного возраста, что и обусловило ориентацию нашего исследования на данную возрастную категорию.

Но общественная потребность в воспитании творчески мыслящего человека не всегда находит воплощение в школьной практике: значительная часть выпускников российских школ не обладает перечисленными качествами и потому не может адекватно справиться с трудностями, которые ожидают за порогом школы. Как справедливо отмечает А. Кушнир, «только школа, являясь инструментом глобальной социальной инженерии, способна изменить ментальность народа и пробудить его внутренние созидательные силы. Однако сама школа должна обрести новые качества» [1, с. 8].

Таким образом, социальный заказ на творческую личность, активно

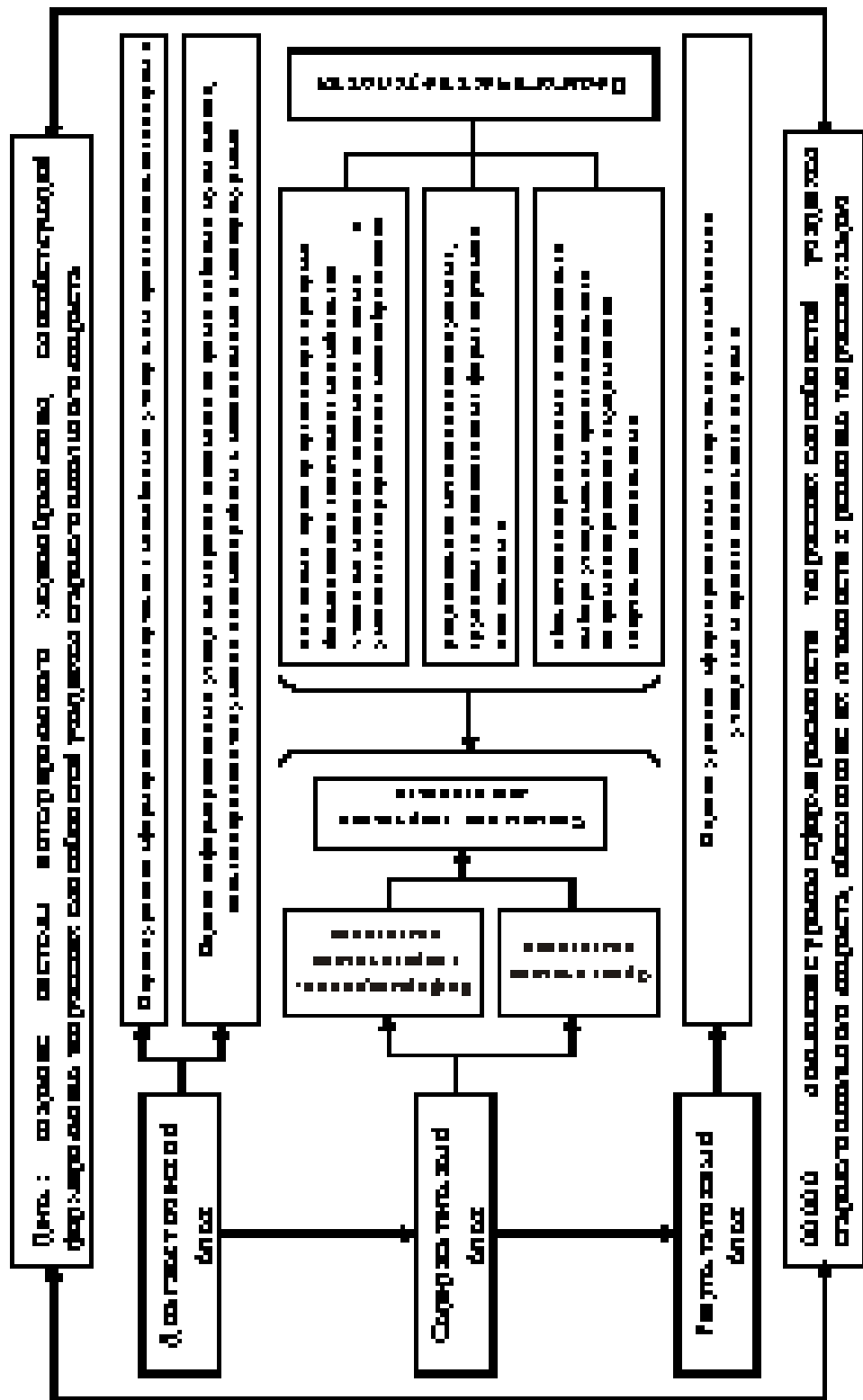


Рис. 1. Модель формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста в условиях интегрированного медиаобразования

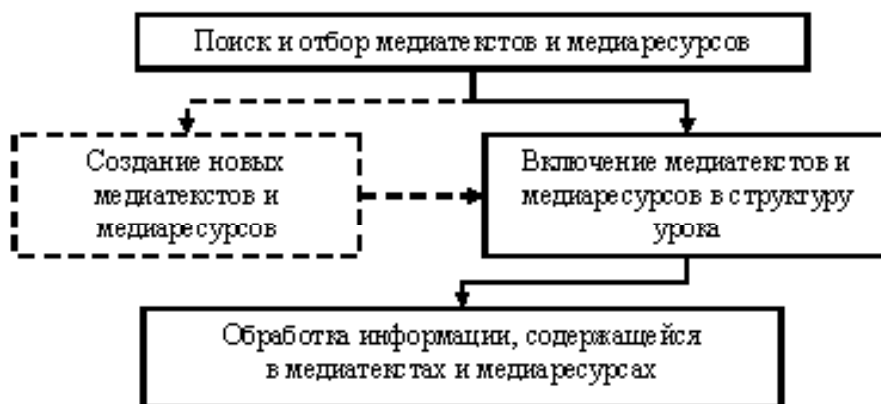


Рис. 2. Схема организации творческой деятельности по изучению, анализу, созданию и использованию медиаресурсов и составляющих их медиатекстов

данию и использованию медиаресурсов и составляющих их медиатекстов: монологическая, диалогическая, полилогическая и интегрированная – в последовательной смене и разумном сочетании которых заключается суть реализации содержательного блока модели.

Так, например, в рамках осуществления *информационно–теоретической подготовки* преподаватель должен включать в структуру урока постепенно усложняющиеся по составу и содержанию медиатексты и медиаресурсы, используя при этом монологическую форму организации взаимодействия и применяя различные приемы, конкретное практическое воплощение которых определяется типом проводимого урока, его основными целями и задачами. В частности, в рамках уроков изучения нового материала медиатексты и медиаресурсы следует использовать главным образом в качестве иллюстративного и дополнительного материала по изучаемой теме (презентации, демонстрации фрагментов художественных и документальных фильмов, фотоматериалов и т. д.).

На уроках закрепления знаний, умений и навыков использование педагогом медиаресурсов в качестве иллюстративного и дополнительного материала следует дополнять так называемыми *заданиями с медианаполнением* – заданиями, в той или иной форме содержащими элементы медиатекстов и медиаресурсов. В рамках уроков проверки и оценки знаний, целесообразным является применение как готовых, так и созданных преподавателем компьютерных тренажеров и тестирующих программ, а также включение в содержание традиционных способов проверки и контроля знаний заданий с медианаполнением.

Для решения задач, поставленных перед *практической подготовкой* учащихся, включение медиаресурсов и составляющих их медиатекстов в структуру урока первоначально должно осуществляться в рамках рациональной комбинации монологической и диалогической форм организации взаимодействия с последующим добавлением к выделенной совокупности, по мере

троля) полученных знаний и т. д., выполнение которых осуществляется при обязательной координации преподавателем как индивидуально, так и в паре.

Во втором случае, в связи со значительными временными затратами, требующимися для создания качественных медиапроектов, длительность осуществления деятельности может колебаться в зависимости от объема и содержания выбранной темы и уровня подготовки учащихся от месяца до учебной четверти и полугодия. В рамках подобной работы школьники могут заниматься созданием тематического цикла презентационных материалов PowerPoint или различных видов тематических баз медиаданных, подготовкой электронного учебника или постоянно обновляющейся предметной web-страницы, осуществлением регулярного выпуска собственной печатной или электронной газеты и т. д. Независимо от типа создаваемого медиапроекта осуществление работы над ним наиболее оптимально проводить в группах, состоящих из 6–8 человек. Внутри групп учащиеся делятся на пары, каждая из которых занимается подготовкой одного из структурных компонентов разрабатываемого проекта.

Особенности творческой деятельности по созданию учащимися собственных медиаресурсов различной сложности в рамках выделенных педагогических условий формирования творческих способностей потребовали некоторой модификации разработанной схемы ее организации, наиболее ярко проявляющейся при разработке сложных по составу медиапроектов (рис. 3).

Как видно из рис. 3, помимо добавления блоков ознакомления учащихся с тематикой создаваемого медиапроекта, самостоятельного выбора формы его выполнения и определения структурных компонентов с последующим распределением между парами заданий по их разработке, необходимость которых очевидна, изменения также связаны с появлением блоков обсуждения с педагогом промежуточных и конечных результатов творческой деятельности, общая численность которых равна трем. Подобная координация учителем деятельности старших школьников, с одной стороны, обеспечивает ее совместный характер, а с другой – позволяет своевременно ликвидировать возникающие при этом ошибки, препятствуя тем самым появлению сложностей при использовании созданных медиаресурсов на уроке.

Кроме того, двухступенчатый характер работы над медиапроектом привел к необходимости подразделения блока по созданию медиатекстов и медиаресурсов на две части: создание каждой парой выбранного структурного компонента и объединение их в общий проект.

Предложенная схема предполагает индивидуальную деятельность учащихся по поиску медиатекстов и медиаресурсов и коллективную работу при обработке и сравнении медиапроектов, подготовленных различными группами. В то же время, отбор наиболее подходящих источников и создание структурных компонентов медиапроекта производится в паре, а объединение полученных компонентов в общий проект – всей группой. Непосредственно совместная деятельность педагога и учащихся осуществляется при обсуж-

формирования у учащихся необходимых умений и навыков, полилогической формы. При этом, в отличие от информационно-теоретической подготовки, деятельность учащихся на уроках любого типа должна направляться на оценку не только научной, но и художественной составляющей используемых на уроке медиаресурсов. Таким образом, необходимость двухаспектного анализа медиаресурсов в рамках практической подготовки приводит, с одной стороны, к тому, что их использование требует незначительной модификации приемов, апробированных при реализации информационно-теоретической подготовки, а с другой – позволяет в равной мере эффективно применять медиаресурсы на уроках любого типа.

При реализации *совместной творческой деятельности*, помимо включения медиаресурсов в структуру текущих занятий по предмету в рамках ди- и полилогической форм организации взаимодействия, следует применять также интегрированный подход, что приводит к необходимости использования на уроке не только готовых или созданных преподавателем медиаресурсов, но и медиаисточников, разработанных учащимися совместно с учителем во время внеклассной работы. При этом, *в связи с необходимостью соблюдения всего комплекса выделенных педагогических условий, деятельность учащихся и педагога должна осуществляться одновременно по двум направлениям.*

Первое направление, связанное с использованием на текущих занятиях по предмету готовых или созданных учащимися и преподавателем медиаресурсов, являясь фактически логическим продолжением информационно-теоретической и практической подготовки школьников, не только обеспечивает преемственность в реализации компонентов содержательного блока, но и способствует соблюдению условия поэтапного формирования творческих способностей.

В рамках второго направления учащиеся в ходе внеклассной работы включаются в совместную с педагогом творческую деятельность по созданию собственных медиатекстов и медиаресурсов различной сложности. Предполагаемое при этом использование на разных этапах подготовки парной, групповой и коллективной форм деятельности, а также предоставляемая школьникам возможность выбора источников и носителей информации, формы ее представления и приемов включения в структуру урока способствует соблюдению условий вариативности и рационального сочетания организационных форм.

Совместная деятельность учащихся и учителя при реализации второго направления работы может быть направлена на создание как небольших по объему медиатекстов и медиаресурсов, так и сложных по составу медиапроектов, отличающихся не только по сложности, но и по длительности выполнения.

В первом случае учащимся за неделю до исполнения могут быть предложены задания по подготовке сообщений или отчетов с медиасопровождением, разработке заданий с медианаполнением для закрепления (оценки или кон-

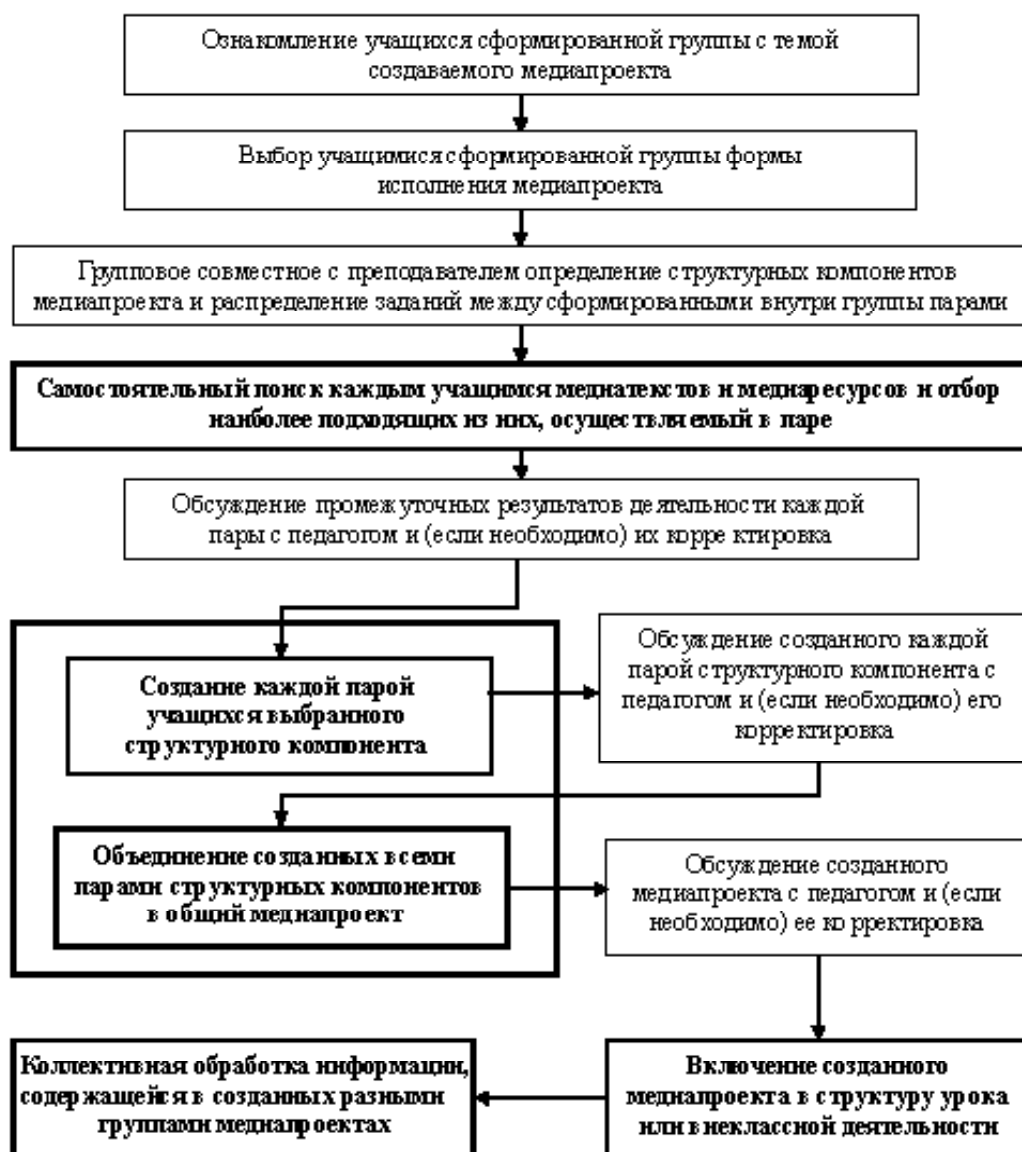


Рис. 3. Схема организации совместной творческой деятельности учащихся старшего школьного возраста и педагога по созданию сложных по составу медиапроектов

Творческая реализация разработанной структурно–функциональной модели в рамках выделенных педагогических условий формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста может использоваться в качестве одного из способов развития школьников в общеобразовательных учреждениях любого типа.

Библиографический список

1. Кушнир, А. Что посеешь, то и пожнёшь / А. Кушнир // Народное образование.-1999. – № 1–2. – С. 7–9.
2. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой лич-

дении промежуточных и конечных результатов работы.

Апробация сформулированных условий формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста в рамках интегрированного медиаобразования проводилась в ходе опытно-экспериментальной работы на уроках химии и биологии в общеобразовательных учреждениях городов Кемерово, Белово и Анжеро–Судженск. В качестве достоверного результата, отражающего положительную динамику процесса формирования творческих способностей учащихся, мы рассматривали достижение школьниками одного из четырех уровней сформированности исследуемых способностей: репродуктивного, имитирующего, деятельностного и креативного. Отнесение учащихся к определенному уровню сформированности способностей производилось при помощи методик, описанных в работах В. И. Андреева [2] и уточненных в рамках нашего исследования.

Данные, полученные при изучении творческих способностей школьников, не участвующих в эксперименте по апробации выделенных педагогических условий, иллюстрируют достаточно низкий уровень сформированности исследуемых способностей среди учащихся 9 классов: в среднем 72% девятиклассников не достигли даже деятельностного уровня, в то время как на креативном уровне находится около 11% школьников. Более того, анализ динамики уровней сформированности творческих способностей учащихся по мере обучения, позволяет отметить лишь незначительные положительные изменения: к 11 классу выше репродуктивного уровня не поднимаются около 60% школьников, а креативного уровня достигают в среднем только 16% учащихся. Вышесказанное, очевидно, указывает на то, что применяемые в исследуемых учебных заведениях методики и технологии обучения мало способствуют формированию творческих способностей старших школьников.

Анализируя данные об уровнях сформированности творческих способностей школьников, входивших в экспериментальные группы по апробации выделенных педагогических условий, мы пришли к заключению, что установившееся среди девятиклассников преобладание учащихся, находящихся на репродуктивном и имитирующем уровне сформированности творческих способностей (71%), уже к 10 классу сменяется доминированием имитирующего и деятельностного уровней (53%). К 11 классу большинство школьников (63%) перешагивают имитирующий уровень, при этом 33% из них достигают креативного уровня. Иными словами, вовлечение учащихся в совместную творческую деятельность в рамках реализации определенных педагогических условий приводит к существенному повышению общего уровня сформированности творческих способностей по мере обучения с 9 по 11 класс.

Таким образом, результаты экспериментальной работы, показывающие значительное повышение по мере обучения с 9 по 11 класс уровней сформированности творческих способностей школьников, участвовавших в эксперименте, свидетельствуют о том, что в сложившейся ситуации прак-

2002]. Когнитивная психология претендует на охват всех возможных сфер поведения. Основной предмет когнитивной психологии – процесс познания. Он включает в себя механизмы сознательного и бессознательного освоения новых данных: восприятие, запоминание, решение задач, отбор информации, методы ее кодирования и многое другое.

Когнитивные теории развития берут начало в философских концепциях познания и ориентированы на решение задач адаптации индивида к окружающей среде.

Ученых этого направления традиционно интересует не поведение и реакции, как бихевиористов, а внутренние психические, прежде всего, познавательные процессы, которые можно оценить по внешним проявлениям. С другой стороны, в отличие от психоаналитиков, сторонники этого направления стараются опираться только на экспериментально полученные факты, избегают домыслов и интерпретаций. Психологам когнитивного направления удалось доказать, что большая часть информации обрабатывается человеком неосознанно, что ускоряет процесс мышления и его эффективность (Д. Берри, Д. Бродбент).

По утверждению В. П. Зинченко и А. И. Назарова, эта ветвь психологии берет своё начало в декартовском принципе «*cogito ergo sum*». Другие авторы причисляют к родоначальникам когнитивной психологии гештальтистов.

Если не вдаваться в частности, описывая огромное количество отдельных теорий, а сформулировать основные направления, то вырисовывается два противоположных подхода, представленных двумя группами теорий.

Одна из наиболее распространенных групп таких теорий развития акцентирует внимание на том, что становление знаний человека о мире происходит постепенно и зависит от действия с объектами, их перемещений в пространстве, исследования окружения. Данные действия с объектами формируют восприятие признаков объектов и отношений между ними, это служит базой становления таких понятий как единицы мыслительного процесса (Дж. Беркли, У. Джеймс, Г. Гельмгольц и др.).

Другой подход сводится к тому, что познание совершенствуется не на основе действия и восприятия, а по своим собственным законам. Начальные понятия составляют ядро большинства более поздних концептов. Обогащаясь, детализируясь по мере накопления ребенком опыта, они обеспечивают прогресс знания, и никогда не отбрасываются как ненужные. Этот подход ведет свою родословную еще от работ Платона, Р. Декарта, И. Канта.

В современной психологии, вышеназванные подходы именуются соответственно – «эмпирическим» и «наитивистским». Эмпирический исходит из первичности опыта, считая, что именно им детерминировано развитие, наитивистский отводит решающую роль заданной тенденции, которая врождена и разворачивается по мере развития психики ребенка. Несмотря на то, что современные теории когнитивного развития не содержат столь жестких

ности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

УДК 37.4

М. А. Романова

ТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОГНИТИВНОМУ РАЗВИТИЮ

Проблема развития познавательных способностей человека – одна из центральных в психологии. В современной науке психология познавательных процессов (ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления) именуется когнитивной психологией. Англоязычное звучание используется авторами по двум причинам. Во-первых, выделение познавательных процессов в особую группу психологических явлений признается многими неудовлетворительным, поскольку из дидактического приема оно превратилось в теоретическую догму, мешающую увидеть познавательное содержание и в других (помимо упомянутых) психических актах (например, в предметных исполнительных действиях, в эстетических переживаниях) [Р. Л. Солсо, 2002]. Во-вторых, в контексте истории зарубежной психологии словосочетание «когнитивная психология» обозначает подход, который, возникнув несколько десятков лет назад в США и Великобритании, развивался как альтернатива бихевиоризму. Спектр проблем изучаемых когнитивной психологией чрезвычайно широк. Он охватывает весь диапазон психических процессов – от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, языка, эмоций и процессов развития, а также и то, «как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и, как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [Р. Л. Солсо, 2002].

Когнитивное развитие выражается в повышении «ранга» когнитивных структур психики ребенка, в переходе от более простых к более сложным когнитивным структурам. Эти изменения представляют собой генетические трансформации, составляющие основу когнитивного развития. В ходе этого процесса структуры с более высоким «рангом» постепенно приобретают и более высокий статус в познавательной деятельности. Такие изменения не связаны со структурными перестройками, а касаются лишь совершенствования возникших когнитивных структур, изменения их атрибутивных характеристик.

В. Н. Дружинин и Д. В. Ушаков определяют когнитивное развитие как «изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере взросления ребенка». При этом подчеркивается, что анализирует и описывает пути этих изменений когнитивная психология [В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков,

мировать ориентировочную основу действия в каждой из областей знания. Если же эта полная ориентировочная основа действий сформирована, то в умственном плане на смену нерасчлененному восприятию объектов придет их структурно–упорядоченное отражение. В этой связи возникает законный вопрос – почему ребенок так легко приобретает способность познавать мир до получения систематического образования, он сам формирует концепцию окружающего мира, свободно и легко ориентируется в нем. П. Я. Гальперин разработал теорию и технологию проектирования когнитивного развития, которое выражается в совершенствовании атрибутивных свойств когнитивных структур. Безусловное достижение школы П. Я. Гальперина – это демонстрация механизма преобразования внешнего сукцессивного индивидуального познавательного действия во внутреннее умственное симультанное действие. До П. Я. Гальперина факт существования этого феномена по большей части только констатировался.

Теория В. В. Давыдова рассматривает когнитивное развитие как результат развивающего обучения, то есть как искусственный процесс. Поэтому ее следует отнести к теориям проектирования когнитивного развития. Направление исследований, разрабатываемое В. В. Рубцовым, выясняет роль социальных взаимодействий в генезисе когнитивных структур при сохранении представлений о нем. Не влияя принципиально на динамику изменений когнитивных структур, социокогнитивные действия способствуют переводу индивидуальных схем действия из зоны ближайшего развития в актуальную зону.

В современных теориях когнитивного развития, признается важность как процессов развития, так и обучения. Для успешного когнитивного развития ребенка, его способность к организации и избирательности информации необходима, но развитие приемов и способов её обработки подчиняется законам, предлагаемым внешним миром. Как отмечает М. А. Холодная: «Представления о мире ребенок создает сам, проходя спонтанно этапы качественных изменений в его понимании» [Холодная М. А., 1999].

Дж. Брунер пересмотрел теорию Ж. Пиаже под влиянием идей Л. С. Выготского. Особенно ярко это проявилось в его теории языкового развития. Однако по Дж. Брунеру социальные взаимодействия не так прямо опосредствуют познавательное развитие, как в теории Л. С. Выготского. Познавательное развитие, по мнению Дж. Брунера, не просто связано с прохождением ряда стадий как у Ж. Пиаже, оно представляет собой овладение ребенком тремя сферами представлений: действий, образов, символов, которые выступают способами познания мира. В соответствии с представлениями о развитии мышления в онтогенезе, сначала ребенок познает мир благодаря привычным действиям. Затем мир представляется в образах, относительно автономных от действий. В дополнение к этому постепенно появляется новый путь – перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из этих способов по-своему отражает события, происходящие вокруг ребенка, и накладывает отпечаток на его психическую жизнь в разные возрастные периоды.

противопоставлений, соотношение между врожденными тенденциями и ролью опыта в когнитивном развитии обычно смещается в сторону одной из двух названных детерминант.

Несмотря на несовпадение теоретических положений и методов, в последние годы наблюдается сближение разных подходов к изучению когнитивного развития. Все исследователи рассматривают когнитивное развитие как активный, конструктивный процесс, имеющий некоторые биологические предпосылки.

Бихевиористы утверждали, что обучение это и есть развитие. Отрицание каких бы то ни было врожденных преддиспозиций, фактическое отождествление процессов научения у людей и животных, отрицание возрастных различий в когнитивном развитии стали следствием абсолютизации принципа «стимул–реакция». Законы обуславливания, закрепления, генерализации и угасания, по их мнению, не только объясняют поведение людей и животных, детей и взрослых, но и дают ключ к пониманию процесса становления когнитивной сферы человека.

Существенно иначе описывала процессы когнитивного развития теория Жана Пиаже. Одним из главных отличий выступает возрастная детерминация когнитивного развития. Развитие обусловлено тем, что дети активно взаимодействуют с миром, интенсивно адаптируя вновь получаемую информацию к тем концептам, которые они уже имеют. Поэтому Ж. Пиаже подчеркивал, что обучение должно опираться на уже достигнутый уровень развития. На современном этапе теория Ж. Пиаже является центральным звеном в рассмотрении когнитивного развития, как отправная точка представлений о генезисе познания. Большинство авторов современных теорий и концепций оспаривают положения теории Пиаже, но отталкиваются от ее основных построений.

В основе концепции Л. С. Выготского лежит жесткое противопоставление между натуральными и высшими психическими функциями. Последние детерминированы социально и составляют сущность человеческого сознания. В силу того, что по Л. С. Выготскому разум имеет социальную природу, развитие когнитивной сферы ребенка идет не от индивида к социуму, а, наоборот, от социума к индивиду. С этим представлением связан его главный тезис – «обучение ведет за собой развитие».

Несколько иную трактовку получает данная проблема в рамках теории деятельности. Если Л. С. Выготский допускал биологическую детерминированность на ранних этапах развития человека, то в теории деятельности А. Н. Леонтьева все психические процессы – это не более чем интериоризированная внешняя деятельность ребенка под руководством взрослого. Наиболее развито это представление в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. В его концепции обучение выступает практически единственным источником когнитивных процессов. По мнению П. Я. Гальперина, в процессе обучения ребенку необходимо сфор-

2007. – 368 с.

2. **История** психологии. XX век / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 832 с.

3. **Когнитивная** психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

4. **Марцинковская, Т. Д.** Истории психологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 544 с.

5. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

6. **Солсо, Р. Л.** Когнитивная психология. – Пер. с англ. - М.: Тривола, 2002. – 600 с.

7. **Холодная, М. А.** Когнитивное развитие // Современная психология. Под. ред. В. Н. Дружинина. – М., 1999. – С. 410.

УДК 37 (01).06

Е. А. Меньшикова

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ

К проблеме изучения потребности в познании обращались как отечественные (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. И. Рыбалко, Н. Ф. Добрынин, В. С. Юркевич, Р. С. Немов, В. С. Ильин и др.), так и зарубежные ученые (А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Фромм и др.). Еще Д. И. Писарев подчеркивал наличие у человека потребности работать умом, которая является его духовной потребностью [1]. Мнения ученых на предмет сущности познавательной потребности различны, нет единства в понимании данного феномена, в анализе специфики его развития в онтогенезе. Одни исследователи подчеркивают аспект врожденности потребности в познании (А. Маслоу, Э. Фромм и др.), другие – аспект ее развития при жизни, делая акцент на ее социальную природу (Л. И. Божович, В. С. Юркевич и др.). Фактор врожденности подчеркивают, в основном, зарубежные авторы. Так, например, З. Фрейд акцентировал свое внимание на том, что влечением к познанию мы обязаны впечатлениям детства. Это влечение является замещенным сексуальным влечением [2]. Э. Фромм отмечал, что наличие стремления к познанию, к освоению мира является одним из глубоких интимных влечений личности – желанием познать логику окружающего мира, удовлетворить свое стремление к пониманию смысла существования [3]. А. Маслоу подчеркивал принадлежность потребности в познании к высшему уровню потребностей, при реализации которых человек становится индивидуальностью [4].

Нет единства во взглядах ученых и в толковании понятия «потребность». Так, например, одними авторами под потребностью понимается нужда организма в чем-либо, источник активности, предпосылка всякой деятель-

Подход Дж. Брунера не предполагает жесткой фиксации периодов когнитивного развития. Все три сферы представлений одинаково важны и сохраняют свое значение у взрослого человека. Уровень интеллектуальных достижений человека обеспечивается качественно своеобразным сочетанием трех сфер представлений: действия, образа, слова. Этот теоретический подход к проблеме когнитивного развития имеет массу сторонников среди современных специалистов в области педагогической психологии.

Несмотря на наличие теоретических разногласий, между психологами достигнуто определенное единодушие в вопросах, касающихся когнитивных процессов, которые претерпевают значительные изменения в ходе развития ребенка. К их числу относятся:

- обладание определенными навыками;
- гибкий подход к решению задач;
- скорость обработки информации;
- способность планировать;
- способность оперировать значительным объемом информации;
- метакогнитивные знания;
- предусмотрительность и последовательность при решении задач;
- способность концентрировать внимание и усилия и др.

Все эти изменения являются составной частью когнитивного развития в школьные годы. Они затрагивают как сферу взаимодействия с физическим миром, так и сферу социального взаимодействия с другими людьми – носителями новых знаний. Некоторые из изменений происходят довольно резко, тогда как другие связаны с постепенным созреванием в течение нескольких лет. Нередко бывает так, что в разных подходах подчеркиваются лишь разные стороны одной общей, сложной картины когнитивного развития.

Исследователи все более тщательно изучают развитие когнитивных навыков ребенка в отдельных областях познания, например, развитие у ребенка представлений о числе, пространстве и психике. В каждой из этих областей наблюдается определенный уровень способностей при рождении, а также специфические, существенные изменения в ходе развития.

Как видно из краткого обзора, когнитивное развитие исследуется в самых различных его проявлениях и сущностных характеристиках. Важно подчеркнуть, что когнитивное развитие выступает в двух своих ипостасях. Во-первых, как естественный процесс, протекающий под влиянием различных социокультурных и педагогических детерминант. Во-вторых, как искусственный процесс, рефлексия над первым, его проектирование. Принципиальным является выяснение отношения средств когнитивного развития к его механизмам.

Библиографический список

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер,

познавательной деятельности ребенка. Так, например, установлено, что из тридцати восьми взрослых, страдавших в детстве госпитализмом, только семеро хорошо адаптировались в жизни, став взрослыми, остальные – имели различные психические дефекты в развитии личности [7]. Полагаем, что аналогичную роль общение играет и в развитии стремления человека познавать предметный мир, так как он является частью социальной среды, в которой развивается личность. Ученые (Я. Вальсингер и др.) рассматривают потребность в общении как движущую силу познавательного развития личности в онтогенезе [8].

В чем же специфика познания человека на этапе вхождения в жизнь? Что стремиться узнать ребенок в младенческом возрасте? Полагаем, что на этом этапе развития познание характеризуется стремлением к новым впечатлениям не только через восприятие, но и через непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Познание идет в двух направлениях: познание человеческих взаимоотношений и изучение предметного мира. Общение с близким взрослым создает атмосферу эмоциональной безопасности, в которой ребенок может смело изучать окружающую предметную действительность, самого себя и других людей. Под познавательной потребностью понимается самостоятельная потребность в деятельности, направленной на получение нового знания. Ее особенностями являются: ориентация не только на результат, но и на процесс познания, связь с эмоциями, бескорыстность и ненасыщаемость. Если познавательная деятельность связана с возможностью получения награды, успеха, то ее мотивируют другие потребности – «потребность в достижениях», «потребность в успехе» («жажда славы») и др. Сниженный уровень познавательной потребности называется «познавательной ленью» [9].

П. В. Симонов подчеркивал существование так называемых идеальных потребностей, к которым и относится потребность познания и творчества. Он отмечал наличие у человека потребности в компетентности (вооруженности знаниями) [10]. Полагаем, что потребность в компетентности является определенным уровнем развития потребности в познании и возникает на определенном этапе становления личности. Увеличение исследовательской активности повышает уровень возбуждения эмоционально позитивных структур [Там же].

В. С. Юркевич выделяет три этапа в развитии познавательной потребности [9]. Этап потребности в новых впечатлениях, присущий младенческому возрасту и раннему детству, характеризующийся стремлением индивида к новым стимулам, поступающим из вне. Этап потребности в новых знаниях, присущий всему школьному возрасту, который характеризуется любознательностью, как личностным отбором информации, которая поступает, и, которую сам школьник способен получить. Любознательность характеризуется как познавательная деятельность, не связанная с внешним подкреплением (поощрением, либо прямым побуждением взрослого), а как деятельность сама себя подкрепляющая. Третий этап развития познавательной потребности

ности (А. Н. Леонтьев и др.), другими – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования (А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова и др.), третьими – исходное побуждение к деятельности, которое свидетельствует о том, что человек испытывает нужду в чем-либо (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко и др.), четвертыми – отраженная в форме переживания нужда индивида в том, что необходимо для поддержания и развития личности (Л. И. Божович).

Существуют различные научные направления в исследовании данной проблемы. Так, ряд ученых анализируют феномен познавательной потребности в контексте рефлекторной теории (Б. Г. Ананьев, И. И. Рыбалко и др.), другие – в контексте теории установки (Ш. А. Алхазисвили, Н. Ф. Добрынин и др.), третьи – в рамках теории деятельности, подчеркивая роль общения в развитии потребности в познании на ранних этапах становления личности ребенка (М. И. Лисина и др.), четвертые – связывают развитие познавательных действий с адаптацией человека (Д. Е. Берлайн и др.). Учеными проведены исследования в плане раскрытия понятия познавательной потребности, выявления ее особенностей и этапов развития (Л. И. Божович, В. С. Юркевич, Н. Б. Шумакова и др.). Однако, феномен потребности в познании изучен недостаточно. Точки зрения исследователей противоречивы. В обозначении данного явления применяются различные понятия: «потребность в поиске» (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко и др.), «стремление к познанию» (М. И. Лисина и др.), «познавательная потребность» (Н. Б. Шумакова и др.), «потребность в знаниях» (Л. И. Божович, В. С. Ильин и др.), «отзывчивость человека на новые стимулы» (В. С. Юркевич) и др. Ряд исследователей отождествляют понятия «потребность в знаниях» и «познавательный интерес» (Л. И. Божович и др.). Различны мнения ученых и в понимании уровней и этапов развития познавательной потребности (Л. И. Божович, Е. Е. Васюкова, В. С. Ильин, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.).

Обратимся к более детальному анализу точек зрения ученых на предмет сущности познавательной потребности. М.И. Лисина связывает развитие у ребенка стремления к познанию с развитием потребности в общении [5] (Акцент делается на познание ребенком человека и самого себя). Потребность в общении не врождена, а формируется при жизни. Как именно? На этапе новорожденности, в процессе инициативного обращения взрослого с ребенком, она проявляется в «комплексе оживления» к двум с половиной месяцам жизни. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова открыли и описали этот феномен [6]. «Комплекс оживления» – есть признак желания ребенка общаться со взрослым, признак сформировавшейся потребности в общении, наличие которой является необходимым условием развития у ребенка потребности в познании. Дефицит общения с близким взрослым (прежде всего, с матерью) в младенческом возрасте приводит к серьезному заболеванию, получившему название госпитализма, а, так же к нарушениям в психическом развитии личности, в сфере межличностного взаимодействия и в развитии

характеристикой. Чем обусловлено это различие? Это связано с так называемым «порогом новизны». Чем ниже порог новизны, тем более человек чувствителен к проблемам.

Л. И. Божович отождествляет понятия «познавательная потребность» «познавательный интерес» [13]. Пытаясь раскрыть сущность потребности в знаниях, она опирается на понятие «ориентировочно-исследовательский рефлекс», сравнивая специфику его развития у животных и человека. У животных он возникает на непосредственно воздействующий раздражитель, связан с деятельностью первой сигнальной системы и выполняет функцию ориентации и приспособления к окружающей обстановке. У человека же имеет место ориентировочно-исследовательская деятельность, которая связана с работой второй сигнальной системы и выполняет функцию добычи знаний с целью наилучшей ориентации в действительности. Познавательная потребность обладает огромной побудительной силой, связана с возникновением в коре головного мозга очага оптимальной возбудимости, и «заставляет человека активно стремиться к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него жажды знания» [14].

Ориентировочно-исследовательская деятельность человека имеет качественное своеобразие: она становится бескорыстной. Эта деятельность может быть направлена на предмет, находящийся за пределами восприятия (в образах памяти, знаниях, опыте человека) и носить теоретический характер. Полагаем, что в основе ориентировочно-исследовательской деятельности человека лежит познавательная потребность, физиологической основой которой является ориентировочно-исследовательский рефлекс.

Как же развивается познавательная потребность? Первоначально имеет место элементарная потребность в раздражителях, необходимая для нормального функционирования центральной нервной системы. Она носит органический характер. Затем, на рубеже новорожденности и младенческого периода, она перерастает в новое качество: в потребность в новых впечатлениях, и лишь затем развивается познавательная потребность. Л. И. Божович связывает ее возникновение с развитием второй сигнальной системы [15]. Следовательно, можно предположить, что оформление потребности в познании происходит тогда, когда начинает активно развиваться речь.

Потребность в новых впечатлениях возникает в трех – пятидневном возрасте и ее удовлетворение вызывает у ребенка положительные эмоции. Удовлетворение же биологических потребностей не дает ребенку положительных эмоций, а приводит лишь к успокоению и состоянию удовлетворенности [Там же].

В дальнейшем, потребность в новых впечатлениях приобретает специфически человеческие черты, характерные для духовной потребности: 1) она становится источником активности (благодаря чему ребенок стремиться познать действительность и овладеть ею, а не только приспособиться к среде); 2) она становится ненасыщаемой (чем больше впечатлений получает

связывается с наличием целенаправленной познавательной деятельности, присущей возрасту, следующему за школьным обучением, и характеризуется устойчивым стремлением индивида к той или иной области знаний, развитием склонности к определенной профессиональной деятельности. Полагаем, что становление целенаправленной познавательной деятельности связано не только с развитием склонности личности к профессиональной деятельности, но и развитием стремления ребенка познавать мир в целом, что наблюдается уже в дошкольном детстве и, особенно, в учебной деятельности.

Интересным является понятие «отзывчивость человека на новые стимулы» [Там же]. Если существует «отзывчивость человека на новые стимулы», полагаем, что есть смысл говорить о «неотзывчивости» своего рода, образно говоря, «черствости, толстокожести» человека в плане реагирования его на новые стимулы. В чем же суть этого явления? Какова причина его возникновения? Эта индивидуальная особенность снижает качество познавательной деятельности личности и выражается в отсутствии стремления у ребенка исследовать окружающий мир. К предпосылкам развития этого явления у ребенка относятся его задатки, из которых развиваются интеллектуальные способности. К условиям развития – особенности семейного воспитания (стиль, традиции семьи, особенности познавательной деятельности родителей и др.).

В психологической литературе (В. С. Юркевич и др.) отмечается специфика развития таких явлений как «стремление к новизне» и «реакция на новизну». Под «реакцией на новизну» понимается непосредственное реагирование на новый стимул, под «стремлением к новизне» – активное изменение новой ситуации. Так, у дошкольников по сравнению с детьми раннего возраста, реакция на новизну падает, а стремление к новизне – растет [11]. Почему это происходит? Увеличивается активная сторона познания. А вот в исследованиях подростков такой закономерности не выявлено. Почему? Если «стремление к новизне» анализировать как характеристику любознательности, то, можно предположить, что существует сензитивный период в развитии любознательности человека, и он приходится как раз на этап дошкольного детства и, если он упущен в развитии, то в подростковом возрасте этого не наверстать. Мы полагаем, что подростки «переросли» этот этап в развитии, и у них уже сформированы (либо не сформированы) определенные более глубокие механизмы интеллектуальной деятельности, а «реакция на новизну» и «стремление к новизне» – это первичные, начальные, более поверхностные этапы познания.

Под познавательной потребностью понимается и психическое состояние, которое побуждает человека найти новые, ранее неизвестные знания и действия. Возникновение этого состояния связано с ситуацией, в которой возникает проблема [12]. Подчеркивается существование так называемой «чувствительности к проблеме», которая свойственна человеку, и у каждого проявляется по-разному, так как является индивидуальной психологической

2. ребенку необходимо предоставлять определенную свободу движений, которая является обязательным фактором для развития его мозга, мышц тела и средством установления контакта со средой;

3. ребенка необходимо постепенно вовлекать в предметно-манипулятивную и игровую деятельность, адекватную возрасту;

4. взрослому нельзя игнорировать потребность ребенка в ласке, опеке, непосредственном эмоциональном контакте, это приводит к возникновению психических травм и закреплению пассивно-оборонительного поведения.

Деятельность, в которую взрослый вовлекает ребенка, должна быть, с одной стороны, посильной, с другой, – связана с преодолением трудностей, с которыми ребенок может справиться. Разнеживание, удовлетворение всех желаний, без пробуждения стремления к поиску, способствуют развитию человека с неразвитой познавательной потребностью, который становится беспомощным, сталкиваясь с малейшими трудностями в жизни.

Учеными проанализирована проблема развития потребностей в контексте рефлексорной теории. Раскрыты фазы в динамике потребностей, открыт общий закон, которому подчиняется развитие как элементарных, так и духовных потребностей, в том числе и потребности в познании. Согласно этому закону, усиление потребности зависит от частоты воспроизведения деятельности соответствующих органов под воздействием внешнего мира, от степени упражнения этих органов [18]. Установлены причины и условия, приводящие к ослаблению и исчезновению потребностей. Сделано заключение о том, что в развитии познавательной потребности большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность мозга. Имеет место «...постоянный переход от одного уже знакомого предмета на новый, еще неизвестный предмет, с целого образа на его детали и отдельные стороны и с отдельных сторон на целое в результате аналитико-ассоциативной деятельности сознания... Бесконечный процесс развития познавательной потребности характеризуется ... чувством неудовлетворения уже имеющимися знаниями и стремлением к приобретению новых знаний» [19].

Полагаем, что для развития познавательной потребности, необходим постоянный «переход» от уже знакомого предмета на новый, еще неизвестный, неизученный. В основе развития потребности в знании лежит неудовлетворенность уже имеющимися знаниями и стремление к приобретению новых. Наличие такого стремления у ребенка, во многом, обусловлено семейным воспитанием. Охарактеризуем два варианта условий воспитания детей на ранних этапах развития (в младенческом возрасте):

1. Ребенку предоставляются последовательно для восприятия и изучения в доступной ему форме (рассматривание, ощупывание, постукивание...) разнообразные предметы (детские игрушки, адекватные возрасту). Это способствует аналитико-синтетической деятельности мозга, тренировке познавательных процессов (ощущения, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения), накоплению индивидуального опыта, развитию познаватель-

ребенок, тем больше проявляются реакции сосредоточения и положительные эмоции, что снимается только утомлением); таким образом, возникает стремление искать все новые и новые впечатления, потребность приобретает психическую форму.

М. А. Холодная подчеркивает, что познавательная потребность – это потребность в исследовании окружающей среды, приобретении новой информации. Она коренится в природе живого организма. К ее свойствам относятся: ненасыщаемость, бескорытность, отсутствие необходимости во внешней стимуляции (потребность самоорганизуется, человек выступает и как создатель и как потребитель) [16]

Ученые (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко) проанализировали «потребность в поиске» [17]. Полагаем, что речь идет в данном случае о познавательной потребности. Потребность в поиске трактуется, как самостоятельная потребность в поисковой активности, присущая человеку и животным. У животных она проявляется в активном стремлении изведать неизвестное пространство, например. У человека же – в творческой деятельности. Однако, потребность в поиске у человека, имеет принципиальное отличие от аналогичной потребности животных. Поисковое поведение личности проявляется не только в конкретной ситуации. Человеку свойственно искать ответы на глобальные, серьезные вопросы бытия. Так, например, ребенку, в период первой социализации личности (в возрасте трех лет) свойственно искать ответ на вопрос: «Кто я?». В период второй социализации личности (в подростковом возрасте) – ответ на вопрос: «Какой я?». Став старше, человек задает себе вопрос: «Для чего я живу? Каков смысл моего существования?» (Возраст появления такого рода вопросов индивидуален и зависит от ряда факторов, в частности от зрелости личности).

Врождена или приобретена поисковая (познавательная) потребность в результате развития? Существуют биологические предпосылки к развитию потребности в поиске, которыми обладает индивид при рождении, но «окончательно она формируется в процессе индивидуального развития и социального общения» [Там же, с. 23]. Эта потребность может получить развитие, либо может быть уничтожена в зародыше, что зависит от условий воспитания ребенка. Новорожденный подвержен любой опасности и очень зависим от родителей. На раннем этапе своего развития ребенок приобретает опыт пассивно–оборонительного поведения. Этот опыт очень прочный и нуждается в активном преодолении. Если взрослый не будет развивать механизмы, обеспечивающие альтернативные формы поведения, связанные с поисковой активностью, то закрепится стереотип пассивно-оборонительного поведения, потребность в поиске не получит своего развития.

Необходимо создавать условия, способствующие развитию познавательной потребности:

1. взрослому необходимо побуждать ребенка к доступной активности в плане исследования окружающего мира;

возникновение потребности могут удовлетворить величины более высокого порядка. Так, «вновь возникшую познавательную потребность не может удовлетворить любая интеллектуальная активность (... например, повторное решение уже раз решенной задачи). Она может быть удовлетворена лишь такой интеллектуальной активностью, которая связана с решением какой-либо новой задачи» [Там же]. Полагаем, что это характеризует ненасыщаемость познавательной потребности. Ее удовлетворение постоянно требует новизны, усложнения познавательного материала, расширение диапазона познания.

Есть ли познавательная потребность у животных? Возможно, в зачаточном, элементарном состоянии – да. Это доказывают эксперименты с крысами [17]. У животных есть врожденный ориентировочно-исследовательский рефлекс, являющийся физиологической основой познавательной потребности. Он проявляется в соответствующих поведенческих реакциях. У человека же потребность в познании достигает высокого уровня развития, связанного с мышлением, познанием глубины, сути явления, его существенных признаков и отношений с другими явлениями действительности, смысла человеческого бытия.

Познавательная потребность проанализирована как потребность высшего порядка, имеющая три аспекта в своем сложном строении:

- 1) склонность к накоплению знаний;
- 2) склонность к углубленному познанию;
- 3) склонность к использованию полученных знаний в деятельности [24].

Исследование (Абраменко В. И.) познавательной потребности у подростков выявило три группы школьников:

1) учащиеся, которые более склонны к накоплению знаний, им свойственны такие черты как наблюдательность, любознательность и устойчивость интересов;

2) учащиеся, которые более склонны к углубленному изучению одного или нескольких предметов, им свойственны такие черты, как вдумчивость, сообразительность, самоконтроль и настойчивость;

3) учащиеся, которые более склонны к практическому использованию приобретенных знаний, для них характерны такие черты, как вдумчивость и изобретательность, стремление к быстрому приложению на практике усвоенных знаний [24].

Познавательная потребность изучалась как одна из социогенных потребностей человека. Ее возникновение обусловлено развитием потребностей в общении и движении ребенка.

Если познавательная потребность выражается в постоянном стремлении получать новые знания, то это способствует развитию интересов к различным областям познания. То, что привлекает человека и связано с его потребностями, приобретает для него значимость. «Когда объективная значимость окружающего и того, что возникает в самой личности, переходит в субъективную значимость для нее, тогда эта значимость превращается в установку» [25].

ной потребности.

2. Ребенок предоставлен сам себе. Деятельность взрослого сводится только к удовлетворению его витальных потребностей. Такие условия воспитания не будут способствовать развитию познавательной потребности ребенка. Как зерно, упавшее в почву, которую не поливают, где нет тепла и солнечного света, не прорастает, так и познавательная потребность, нуждающаяся в определенных условиях, и лишенная их, – не получает своего развития.

Потребность в познании окружающей действительности является одной из основных духовных (культурных) потребностей, которая выступает в качестве «постоянно действующей побудительной силы». Она имеет «свое объективное происхождение в истории индивидуального опыта ... представляет собой внутреннее требование природы ребенка к жизненно необходимым условиям его существования» [20]. Для обозначения этой потребности в речи получили распространение такие понятия, как «жажда знаний», стремление «насытить ум» и «утолить умственный голод». Потребность в познании проявляется у ребенка до поступления в школу. Она является источником возникновения детских вопросов: «Что такое?», «Почему?», «Как действует?». Результатом удовлетворения познавательной потребности является новое знание. Оно определяет развитие ребенка в умственной сфере, участвует в накоплении индивидуального опыта, сказывается на развитии личности (таких ее черт характера, как любознательность и пытливость).

Познавательная потребность является одной из основных, жизненно важных потребностей, ей свойственно единство нужды и побуждения, тяготения к определенному объекту, для развития познавательной потребности свойственны ступени: «от ориентировочных рефлексов младенца, через любопытство дошкольника, любознательность ученика, до жажды познания взрослого» [21]. Д. Е. Берлайн связывал развитие исследовательских и познавательных действий с поиском информации и с адаптацией человека. Суть данного явления заключается в достижении максимального соответствия между действиями, которые организм совершает в данный момент с теми, которые в данных обстоятельствах были бы наиболее целесообразными [22].

Почему человек исследует окружающий мир? Полагаем, что результаты исследовательского действия являются стимулами для самих же действий. Человек получил новые знания, этот результат усиливает те формы поискового поведения, от которых он был получен. Специфически человеческие потребности (а, познавательная потребность является таковой) обладают открытой, бесконечной природой. «Момент равновесия, который ... следует ... за удовлетворением потребности ... ведет к зарождению новой побудительной силы, способной вызвать к жизни новые акты поведения» [23]. Эта тенденция заложена в функциях организма, и направляет его активность на адекватную реализацию данных функций, что переживается в виде потребности в активации соответствующей функции. Каждое последующее

от рождения до одного года. – М.: Медгиз, 1949. – 104 с.

7. **Субботский, Е. В.** Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991, – С. 17.

8. **Вальсингер, Я., Олдер Э., Хаун К., Паппел М.** Изучение взаимодействия младенца с матерью – наблюдение «потребности в общении» в действии // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1981. – С. 137–141.

9. **Юркевич, В. С.** Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. С. 83–92.

10. **Симонов, П. В.** Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. – М.: Просвещение, 1981. С. 143–160.

11. **Юркевич, В. С.** Экспериментальное исследование реакции на новизну как проявления умственной активности // Вопросы диагностики психического развития. – Таллин, 1974. – С. 198–200.

12. **Шумакова, Н. Б.** Возраст вопросов. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

13. **Божович, Л. И.** Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7–14.

14. **Божович, Л. И.** Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73. – С. 14

15. **Божович, Л. И.** Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. – № 6. – С. 45–53.

16. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск; – М.: Барс, 1997. – 392 с.

17. **Ротенберг, В. С., Бондаренко С. М.** Мозг. Обучение, Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

18. **Сеченов, И. М.** Избранные философские и психологические произведения. – М.: ОГИЗ, 1947. – С. 42–48.

19. **Рыбалко, И. И.** Взгляды М. Сеченова на проблему потребностей // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. Вып. 16. № 265. С. 18.

20. **Ананьев, Б. Г.** Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. Вып. 16 № 265. С. 42–43.

21. **Мясищев, В. Н.** О потребностях как отношениях человека // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. Вып. 16 № 265. С. 40.

22. **Берлайн, Д. Е.** Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 54–60.

23. **Алхазидзе, А. А.** Специфика потребностей и функциональная тенденция организма // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1981. – С. 9.

24. **Абраменко, В. И.** Потребности высокого порядка и индивидуально-типические различия в структуре характера школьников-подростков // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1981. – С. 87–91

25. **Добрынин, Н. Ф.** Потребности, интересы, значимость. // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили.

Полагаем, что у человека формируется установка на познание. А познавательная потребность является основой формирования познавательных интересов личности.

Познавательная потребность возникает у социального существа как своеобразное отношение к действительности. Познавательная потребность возникает тогда, когда человек начинает рассматривать действительность как объект познания, что позволяет узнать новое и дает возможность развиваться.

Анализ научной литературы, опыт работы в школе помог нам более основательно проникнуть в суть феномена познавательной потребности.

Под познавательной потребностью мы понимаем исходное побуждение индивида к познавательной деятельности, которое свидетельствует об испытываемой им нужде в новых знаниях об окружающей действительности (предметном мире, человеческих взаимоотношениях и самом себе). Познавательная потребность является источником познавательной активности человека. Она имеет определенные закономерности развития в онтогенезе и зависит от врожденных предпосылок и факторов воспитания личности. Физиологической основой познавательной потребности является ориентировочно-исследовательский рефлекс. Элементарная потребность в раздражителях и потребность в новых впечатлениях являются промежуточными этапами развития познавательной потребности в онтогенетическом становлении ребенка в младенческом возрасте. Особую роль в развитии потребности в познании играет потребность в общении, которая имеет социальную природу и формируется в процессе непосредственного эмоционального контакта ребенка с близкими людьми (прежде всего с матерью), проявляясь в «комплексе оживления». Условия воспитания способствуют формированию у ребенка соответствующих форм поведения (исследовательского, познавательного, как результата развития психики на основе ориентировочно-исследовательского рефлекса, либо пассивного, оборонительного, «равнодушного» к познанию окружающей действительности, как результата развития психики на основе пассивно-оборонительного рефлекса).

Библиографический список

1. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 376 с.
2. Фрейд, З. Леонардо да Винчи. – М.: Мысль, 1912. – С. 8–9.
3. Фромм, Э. Человек для себя. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 254 с.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: «Евразия», 1997. – 430 с.
5. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение, 1986. – С. 75–120.
6. Фигурин, Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте

Закономерности социализации ребенка в образовании – устойчивые, необходимые, существенные связи процесса жизнеосуществления, проявляющиеся в формировании и раскрытии сущностных сил ребенка – интеллектуальных (познавательных), деятельностных (практических) и рефлексивных (творческих) на основе управляемых педагогических воздействий.

Рассмотрение любого управляемого процесса, в том числе и социализации в образовании, возможно на следующих основаниях:

– целеполагание, связанное с моделированием идеального результата социализированности детей;

– целедостижение, определяющее базовые технологии достижения цели;

– целеизмерение, направленное на оценку полученного результата.

Слагаемые социализации в образовании ребенка определяются тремя источниками:

– социализация как цель и содержание;

– образование как форма и механизм;

– социализированность ребенка как результат.

Анализ представленных полей позволяет определить базовые противоречия заявленной темы на уровнях:

1. **Целеполагания:** между отсутствием базовых критериев и ориентиров социализации в образовании детей в рамках существующего социального заказа и необходимостью достижения разностороннего и целостного развития ребенка в рамках индивидуального заказа семьи и детей.

2. **Целедостижения:** между существующими технологиями образовательной работы, обеспечивающими преимущественно адаптацию ребенка и его интеграцию в процессе опеки, обеспечения, помощи и поддержки, определяемых государством и необходимостью разработки индивидуальных технологий сопровождения, отвечающих потребностям детей и семьи, способных индивидуализировать траекторию развития и образовательный маршрут ребенка.

3. **Целеизмерения:** между достигаемым и измеряемым качеством социализации детей в образовании, выражающимся в формальных преимущественно внешних показателях (готовность к школе, освоение образовательных программ) и необходимостью реализации имманентных, сущностных критериев социализированности, основанных на возрастных показателях личностного развития ребенка.

Таким образом, решение указанных противоречий в управленческом аспекте позволяет обеспечить реализацию необходимого потенциала социализации ребенка в образовании.

Нами выделены следующие закономерности социализации ребенка в образовании.

1-я группа закономерностей социализации детей в образовании:
целеполагание

а) *от внешних (эксплицитных) к внутренним (имплицитным) факторам*

А. А. Майер

ОБРАЗОВАНИЕ – УПРАВЛЯЕМЫЙ КОНТЕКСТ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Социализация детства как совокупность процессов онтогенеза (жизнетворчества), персоногенеза (социотворчества) и культурогенеза (культуротворчества) происходит в различных пространственно-временных контекстах. Различие пространств развития ребенка основано на степени управляемости, субъектности и продуктивности взаимодействующих субъектов.

Наша задача показать управляемый процесс социализации развития ребенка в контексте адаптации, освоения, усвоения и присвоения культуры. В самом широком смысле такой процесс можно определить как человекообразование, где ребенок выступает субъектом смыслов творчества в процессе усвоения значений. Таким образом, *образование является управляемым контекстом социализации при следующих условиях:*

- внутреннего целеполагания субъектом планируемых культурных изменений в процессе преобразующей деятельности (мотивация, ценностное отношение, интерес и т. д.);
- владения средствами культуросообразной деятельности (в контекст культуры) и природосообразной актуализации (самоуправление субъектом своим развитием);
- фасилитативной деятельности взрослого, опосредующего взаимодействие ребенка и культуры;
- получения результатов, свидетельствующих о количественных и качественных изменениях социализированности ребенка (этапы и уровни социализации).

Следовательно, в управлении социализацией в контексте образования необходимо обеспечить социальное становление ребенка в трех взаимосвязанных процессах – целеполагании, целедостижении, целеизмерении.

Образование рассматривается нами как сопровождение социализации ребенка в процессе освоения культуры, результатом чего выступает определенный уровень человекообразования как обретение качества субъекта, личности, индивидуальности на этапах адаптации, интеграции, индивидуализации.

Социализация детства в образовании рассматривается нами как управляемый процесс жизнеосуществления, связанный с формированием и раскрытием сущностных сил ребенка – интеллектуальных (познавательных), деятельностных (практических) и рефлексивных (творческих).

Управление социализацией возможно при условии познания закономерностей становления социальной сущности ребенка и их использовании в сопровождении данного процесса в образовании.

уровневой реализации социального заказа (федеральный, региональный, местный уровни):

структурная организация социального заказа	федеральный	национально- региональный	дошкольное учреждение
---	-------------	------------------------------	--------------------------

ственное (демократическое) (управление–самоуправление) образованием и в реализации базовых образовательных программ, разработчиком которых является централизованный субъект (федеральный компонент), региональные органы образования (национально–региональный компонент), органы местного самоуправления и образовательные учреждения (местный, внутри-учрежденческий компонент).

Немаловажным фактором стабильной работы образовательного учреждения является умение найти баланс между базовой образовательной программой (федеральный компонент) и вариативной частью стандарта образования, выраженной в национально-региональном компоненте и конкретизированной в авторских программах специалистов конкретного учреждения с учетом заказа семьи и возможностей ребенка.

б) от преимущественно государственного уровня реализации социального заказа к общественному и личностному уровням: неперенным показателем демократизации образования является доля участия общества и личности в управлении образованием.

Изменения последних лет в дошкольном образовании связаны с появлением новых структур управления образованием (экспертные и координационные советы на федеральном, региональном и местных уровнях управления), новых субъектов коллегиального управления внутри учреждений (попечительский совет), новых организационно-правовых основ функционирования и развития образования и учреждений (Примерное типовое положение о ДОО, родительский договор, схемы многоканального и долевого финансирования деятельности ДОО, привлечение внебюджетных и спонсорских средств для развития).

Реализация целеполагания в диалектике глобального, национального и регионального обусловлена воздействием факторов, описанных в социально-педагогических исследованиях – мегафакторов, микрофакторов, мезофакторов и микрофакторов. Это выражается и в эволюции основного субъекта социального заказа (государство–общество–личность) и в приоритетных технологиях управления (традиционное (государственное) управление–обще-

субъекты социального заказа	государство	общество	личность
--------------------------------	-------------	----------	----------

Прослеживая эволюцию целеполагания по указанным компонентам, можно выделить следующие тенденции развития:

- диверсификация типов и видов образовательных учреждений с точки зрения целевых приоритетов в деятельности;
- гибкость и дифференциация проектируемых целей с учетом потребностей региона и общества;
- разнообразие структур и типов субъекта управления образованием;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, обеспечивающих рамочные границы развития и создающих широкую основу для дифференциации и индивидуализации образования.

**2-я группа закономерностей социализации детей в образовании:
целестремление**

в) от традиционного вида управления через мотивационное программно-целевое и соуправление к рефлексивному управлению и самоуправлению: определяющим фактором при выборе технологий образования является парадигма и стратегия управления социализацией детей в образовании:

виды управления	традиционное	рефлексивное	самоуправление
-----------------	--------------	--------------	----------------

Отход от дисциплинарной модели взаимодействия и образования, зафиксированный идеологически в Концепции дошкольного образования (1989 г.) послужил мощным стимулом для новационной, инновационной, поисковой, экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в дошкольном образовании. Следствием чего явились разработанные 32 комплексных и 25 парциальных и вариативных образовательных программ для дошкольных учреждений, в том числе и по социализации и социальному воспитанию дошкольников, которые отражали и отражают реальные потребности образования в реформировании, модернизации.

г) типов управленческого воздействия (воздействие, взаимовоздействие, самовоздействие)

тип отношений	воздействие	взаимодействие	самовоздействие
---------------	-------------	----------------	-----------------

В соответствии с описанной стратегией эволюции управления в образовании изменялись и педагогические технологии. Появился отдельный класс технологий лично–ориентированного образования. Внутри которого наиболее продуктивными концепциями являются развивающее обучение, проблемное обучение, контекстное обучение. Не менее значимой стала и разработка подходов к образованию в рамках реализации педагогических и психологических технологий: в частности это лично–деятельностный подход и его вариации – коммуникативный, интерактивный; аксиологический подход и его варианты – поликультурный, интеркультурный, родиноведческий; акмеологический подход в аспектах компетентностного, модульно-рейтингового.

д) соответствующих моделей сопровождения:

схема управления			
модель сопровождения	обеспечение	помощь	сопровождение

Эволюция моделей сопровождения как управленческих технологий в обеспечении социализации углубляет и конкретизирует сложившиеся стратегии управления. Ниже мы представляем три ипостаси детства, которые раскрывают позиции общества по отношению к ребенку и позиции детства в обществе.

Обозначенные ипостаси раскрыты по следующим основаниям:

- содержание развития с точки зрения преобладающей формы жизнепроявления;
- доминирующие факторы становления и раскрытия сущностных сил ребенка;
- базис сопровождения развития ребенка;
- особенности развития и его результаты.

Первая (исходная) ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство».

Таблица 1

Адаптивное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Биогенез (жизнетворчество)	биологическая форма существования человека	опека, присмотр, признание, попечительство	инициируются внешней (природной) средой	адаптивное детство

Таблица 2

Интегрированное детство

Для данного этапа характерно существование нерасчлененного детства (недифференцированного по этапам, стадиям, фазам, уровням и т. д.).

Детство в данной эпохе симбиотично – это первоначальная форма взрослости. Окончание эпохи символизируется инициацией – посвящением во взрослую жизнь. Как правило, установленные рамки окончания детства условны и не связываются с самим ребенком.

Вторая (переходная) ипостась связана с развитием детства как социальной формы существования человека, так называемое «интегрированное детство».

Речь идет о создании особого пространства социализации детства, которое сопровождается интеграцией наук, созданием целостной картины мира детства (табл. 2).

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
социогенез (социотворчество)	социальная	обеспечение и помощь	инициируются обществом	интегрированное детство

Вторая эпоха в эволюции детства связана с выделением детей в особую категорию, но по признаку ограниченности участия во взрослой жизни. Именно институализация специальных учреждений детства (образовательных, воспитательных) свидетельствует об изменении отношения общества к детям. Детство не становится самостоятельным периодом и объектом исследования, но выделяется обществом как этап до взрослости, требующий приложения специальных усилий, чтобы обеспечить взрослую жизнь.

И, наконец, третья эпоха детства, связана в первую очередь со спецификой возрастного развития ребенка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализацией детства как по признакам дифференциации наук, так и по особому статусу детства в жизни человека и в культуре человечества.

Таблица 3

Индивидуализированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
культурогенез (культуротворчество)	культурная	сопровождение, фасилитация	инициируются личностью	индивидуализированное детство

Здесь впервые систематизируются сведения о детстве как особом этапе и периоде развития человека, имеющем свои законы и достижения в развитии.

Основанные институты сопровождения специализируются и позволяют достичь индивидуальных и неповторимых результатов развития.

Представленные модели сопровождения, как отмечено выше, имеют и особые результаты социализации в образовании детей.

Данные результаты позволяют выделить тенденции обеспечения социализации в образовании детей с позиций целедостижения:

– учет и согласование возможностей образовательного учреждения и потребностей основных заказчиков в рамках складывающихся рыночных отношений в образовании и маркетинговой политики образовательных учреждений;

– обеспечение условий для развития образовательного учреждения, следствием чего является обретение им статуса мощного агента социализации, интегрирующего воспитательные воздействия социума и расширяющего зону социализации индивида;

– оперативность и демократизация управления, проявляющаяся в разнообразии структур и типов сопровождения

– укрепление горизонтальных связей на всех уровнях управления образованием и сопровождения социализации.

3-я группа закономерностей социализации детей в образовании: целеизмерение

е) *этапов социализации в образовании (адаптация, интеграция, индивидуализация)*

этапы развертывания сущностных сил субъекта	адаптация	интеграция	
---	-----------	------------	--

ж) *уровней социализации в образовании (субъект, личность, индивидуальность)*

уровень развития субъекта	индивид- субъект	субъект- личность	личность- индивидуальность
------------------------------	---------------------	----------------------	-------------------------------

и динамический процесс, направленный на восстановление и возвращение способностей, приводящих человека, несмотря на ограничения, к наиболее полной духовной, культурной и социальной реализации и повышению качества жизни.

Такое понимание реабилитации потребовало новых методологических подходов к раскрытию природы и сущности этого сложного и многогранного социально-педагогического феномена современности. На основе системного триединства антропологического, аксиологического и культурологического подходов нами был разработан принцип холистического антроподинамизма. Сущность данного принципа заключается в том, что он задает целостный способ рассмотрения человека, целостное видение человеческой личности в единстве социального и экзистенциального, в открытости бесконечным возможностям, в неисчерпаемости, незавершенности самоосуществления. Он позволяет в человеке с ограничениями видеть ценность, вносящую вклад в общее развитие человечества. Данный принцип направляет изучение про-

Представленные показатели социализации детей в образовании обеспечивают необходимый уровень ее качества.

В диалектике развития и взаимодействия уровней и этапов социализации детей в образовании можно обозначить следующие тенденции:

– Выделение базового и вариативного блоков социальной компетентности.

– Достижение результатов за рамками стандарта: переход от модели личности и деятельности ребенка к базовым компетентностям.

– Индивидуализация результата: мониторинг индивидуального развития на основе разработки индивидуальных программ социализации и маршрутов в образовании.

– Зависимость результатов социализации в образовании от характера отношений и взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

УДК 37.6

З. И. Лаврентьева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

Человечество, пройдя через испытания XX века, пережив мировые и гражданские войны, научные и технические революции, оказалось перед фактом необходимости пересмотра отношения к человеку вообще и к человеку с ограниченными возможностями, в частности. Общество, ранее допускавшее физическое уничтожение и изоляцию лиц с ограничениями, в последние десятилетия принципиально изменяет свое отношение к возможностям этих людей, предпринимает попытку найти их место и роль в современном обществе. В теории и практике общественных отношений обнаруживается явно выраженная тенденция признания за ними тех же прав и обязанностей, которые приняты в обществе, создания для лиц с особыми потребностями необходимых и достаточных условий для максимально возможной реализации ими духовных, образовательных, производственных потенций.

Педагогическая наука, как наука с глубокими гуманистическими традициями, одна из первых сосредоточивает свои усилия на изучении новых, обусловленных современностью, закономерностей формирования и развития лиц с ограничениями. Педагогические исследования, отвечая вызовам времени, предлагают инновационные подходы к образованию, воспитанию, социализации лиц, имеющих физические, психические, социальные и другие ограничения. К числу педагогических явлений, направленных на разрешение трудностей общественной интеграции лиц с ограниченными возможностями, относится реабилитация.

Мы рассматриваем реабилитацию как целостный, органофизиологический

Каждый их подходов обладает собственными достоинствами, вполне успешно решает свои специфические задачи и вместе с тем ограничивается своими специфическими задачами. Принцип холистического антроподинамизма позволяет выйти за пределы узко специализированных подходов и обратиться к реабилитации как продуктивной общепедагогической категории. В связи с этим мы считаем, что только общая педагогика – в отличие от специальной педагогики – может вывести реабилитацию из порочного круга, обеспечивающего восстановление в пределах собственно восстановления и замещения, и ввести ее в поле единого образовательного пространства, подняв в ранг педагогической деятельности, направленной на восстановление способностей, обеспечивающих восхождение человека с ограничениями к наиболее полной и качественной жизни. Принцип холистического антроподинамизма, организующий категориальный аппарат общей педагогики в заданном (реабилитационном) направлении, позволяет перейти от прагматически–механистического к ценностно–смысловому пониманию сущности реабилитации. В педагогическом смысле это означает восстановление у ребенка с ограничениями не прагматических умений и навыков, а человеческих качеств.

Обогащению научных знаний о реабилитации, на наш взгляд, способствует также общепедагогическая идея процессуальности. Процессуальная характеристика реабилитации позволяет выявлять противоречия, приводящие в движение процесс восстановления. Категория процессуальности с необходимостью обращает исследователей к поиску самых разнообразных механизмов стимулирования движения и позволяет вычленивать законченные фазы реабилитации. Процессуальность обнаруживает волнообразность, неравномерность и противоречивость динамики восстановления. Именно процессуальность приводит к пониманию механизмов и способов взаимодействия и взаимовлияния реабилитации с ведущими категориями педагогики: развитием, образованием, воспитанием и социализацией.

В связи с этим, в качестве механизма запуска движения к восстановлению человеческих качеств личности в антропо-динамической концепции выступает не традиционно используемое коррекционной педагогикой противоречие между чувством неполноценности и чувством превосходства, а противоречие между пониманием своей «инаковости» и отсутствием способов вовлечения ее жизнедеятельность общества. Новообразования, выращенные в процессе реабилитации на основе понимания самобытности человека с ограничениями, позволяют человеку с инаковостью по-своему реализовывать себя в интегрированном обществе и продвигаться к качеству своей жизни. Механизмами такой реабилитации выступает актуализация (процесс экстрагирования резервов для решения необходимых и назревших задач) и возвращение (процесс погружения в прошлое, воспроизведение той ситуации, которая доставляла субъекту чувство эмоционального удовлетворения, благополучия, подъема).

Кроме того, процессуальный подход выводит категорию реабилитации в

цесса реабилитации на выявление человеческого в человеке и позволяет находить оптимальные педагогические средства для восстановления способности таким человеком быть. В целом данный принцип является способом познания динамики восхождения к целостности человеческой личности. Все это позволяет определять реабилитацию как многогранный процесс, процесс восстановления потенциалитета (дремлющих способностей, требующих целенаправленных и педагогически организованных импульсов).

1. Историко-педагогическое исследование категории «реабилитация» показало, что в неосознанной форме она наличествовала в теории и практике образования и воспитания с древнейших времен [1; 2]. С XVIII в. явление реабилитации начинает выделяться в самостоятельный вид педагогического знания, оставаясь без его четкого научного определения. Первые научные интерпретации феномена «реабилитация» появляются в самом начале XX в. В российской педагогической науке разработка проблем реабилитации в этот период времени вызывалась глубоким общественным интересом к проблемам благотворительности, духовного возрождения, социальной поддержки детей с особыми нуждами. В качестве главного педагогического средства реабилитации ребенка с данного времени и надолго утверждаются образование и трудовое воспитание [5; 6].

В рамках этой парадигмы, безусловно, утверждалось гуманистическое отношение к ребенку, имеющему ограничение. Но ценностная ориентация по отношению к ребенку, имеющему ограничение, не возникала. И это приводило к торжеству сегрегационного подхода и расцвету клинических и дефектологических методов тренировки и замещения утрат. Только в последней четверти XX в. ценностная ориентация начинает энергично пробивать дорогу в психолого-педагогической науке, нашедшей поддержку в антропологических, культурологических и социологических учениях [8; 10; 11].

В настоящее время разработка педагогических концепций реабилитации в отечественной науке осуществляется по трем основным направлениям: общему, специальному и поисковому.

Общий подход [3; 4] выделяет из разных видов реабилитации реабилитацию педагогическую и, не выходя на всеобщие закономерности, ведет поиск специфических педагогических средств восстановления детей с ограниченными возможностями.

Специальный подход [7; 9; 10] строится на идее комплексности, но предполагает снижение негативных влияний ограничений за счет минимизации жизнедеятельности ребенка в условиях специального образовательного пространства.

Поисковый (абилитационный) подход [9; 11] акцентирует внимание не на восстановлении, а на обнаруживании скрытых, неосознанных, латентных способностей ребенка, имеющего ограничения. Вместе с тем, этот подход применяется в работе только с детьми, имеющими глубокие нарушения или только в отношении раннего детского возраста.

литерируемого на новый уровень качества жизни.

Мотором движения подростка с ограниченными возможностями к высокой степени социального развития выступает организованная педагогическими средствами реабилитация. Именно реабилитация ведет за собой социальное развитие. Это обусловлено тем, что реабилитация своей конечной целью ставит раскрытие возможностей потенциалитета и восстановление способностей к полнокровной человеческой жизнедеятельности. Педагогически организованная реабилитация, при опоре на социальное развитие, нацеливается на продвижение подростка к качеству жизни. В этом своем качестве она, как показало наша опытно-экспериментальная работа, учитывает *следующие педагогические условия: 1) открытость процесса реабилитации; 2) способность процесса реабилитации к осуществлению регенерации отдельных спектров социального развития и 3) обеспечение их гармонически-органического соподчинения.*

Открытость процесса реабилитации обеспечивает реализацию такой педагогической функции, как вовлечение подростка в разнообразные общественные, социальные и духовные отношения. Выполняя регенерирующую функцию, процесс реабилитации целенаправленно осуществляет экстрагирование латентных социальных способностей подростка, демонстрирует самому ребенку нужность и привлекательность этих способностей и создает условие для реализации способности. Осуществляя гармонизирующую функцию, процесс реабилитации соподчиняет социальный интеллект, социальную компетентность и социальный интерес и направляет их на достижение качества жизни.

Вместе с тем, в качестве педагогического средства создания ансамбля социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса в группах подростков с разными типами ограничений процесс реабилитации приоритет отдает разным элементам социальных задатков. Как показало наше исследование, при реабилитации подростков с ограниченными возможностями здоровья средством стимулирования социального развития является социальный интерес. У социально депривированных подростков с целью снижения дискретности социального развития процесс реабилитации следует направить на актуализацию социального интеллекта. В группе подростков, оставшихся без попечения родителей, процесс реабилитации предпочтительнее сосредоточивать на формировании социальной компетентности. Особенно важно средствами реабилитации развивать социальную компетентность у подростков, оставшихся без попечения родителей, в фазе старшего подросткового возраста.

Кроме того, наше исследование показало, что процесс реабилитации снижает дискретность и деформацию социального развития при условии, если он определенным образом сочетается с другими педагогическими процессами в отношении реабилитируемого подростка. Наибольший эффект социального развития обеспечивается при достижении внутреннего единства процессов

открытое образовательное пространство, превращая диахронный процесс в процесс трехсторонний: реабилитируемый – педагог – общество. В отличие от линейного процесса, где явно разорваны фазы реабилитации, образования и социализации, холистический антроподинамизм как динамизм органического характера делает процесс реабилитации плюралистическим, интегрированным процессом, синхронно объединяя в жизнедеятельности человека с ограничениями реабилитацию, образование, воспитание, социальное становление и развитие.

Педагогическая наука в данных конкретных обстоятельствах поставлена перед непреложной необходимостью смены поисковых исследовательских вех. *Наше исследование в качестве такой вехи рассматривает социальное развитие.* Обращение к социальному развитию обусловлено тем, что оно (социальное развитие) является неотъемлемым свойством человеческого существа и всех видов человеческой деятельности и отношений. Целенаправленный процесс реабилитации позволяет удерживать это человеческое в человеке, поднимая его на новую высоту и выводя индивидуума с ограничениями на качественно иной уровень жизни.

Социальное развитие – это процесс и результат продвижения индивида от социально нагруженных индивидуальных задатков (социального интеллекта) к сознательной и ценностно-ориентированной общественной социальности. Социальность – это свойство личности, означающее готовность и способность быть человеком. Критериями социальности в таком понимании выступают социальная компетентность и социальный интерес.

Качество социального развития подростка в процессе реабилитации определяется степенью интенсивности и эффективности социальности. Высокую степень характеризуют завершенность, устойчивость, непротиворечивость, позитивная динамика показателей, их соответствие нравственным и духовным устремлениям подростка. Средняя степень обнаруживает неравномерность, импульсивность, аморфность, дискретность показателей и их несовпадение с нравственными ценностями и духовными потребностями подростка. Для низкой степени социального развития свойственны разброс и несогласованность отдельных показателей, двойственность их проявления в разных ситуациях, несоответствие показателей нравственным потребностям и мотивам подростков.

Социальное развитие и реабилитация выступают как диалектическое единство. Если социальное развитие по каким-то причинам оказывается вытесненным из процесса реабилитации, то оно неизбежно угасает и утрачивает свое значение. Если процесс реабилитации утрачивает феномен социального развития в качестве опоры, то он деформируется и приобретает аномальный характер. Процесс реабилитации и процесс социального развития, вступая во взаимодействие, дополняют и обогащают друг друга, поднимают реабилитируемого на качественно иной уровень жизни.

казал, что это взаимодействие обуславливает движение человека, имеющего ограничение, к новому качеству жизни при условии их единонаправленности и гармоничности. Педагогическое назначение взаимодействия состоит в том, чтобы реабилитируемый подросток воспринимал себя не просто в качестве члена общества, а в качестве общественно полезного, общественно деятельного человека.

Подчеркнем, что и интеграция, и актуализация, и их взаимосвязь в жизнедеятельности подростка, имеющего ограничения, могут осуществляться случайно, спонтанно, на уровне интуиции или традиции. Однако только при целенаправленном педагогическом действии эти условия становятся функционирующими и обеспечивают движение подростка к высокой степени социальности. Как выяснилось в процессе анализа опытно-экспериментальной работы, целенаправленный процесс реабилитации предполагает гармонизацию, т. е. установление естественных, органических, свободных от барьеров отношений между носителями интеграции и актуализации. Организационным средством гармонизации является создание интеграционно-актуализационного пространства реабилитации, под которым в нашем исследовании понимается сфера духовно-душевных отношений, связей и контактов человека и общества. Целью педагогического управления процессом реабилитации становится экстрагирование социальных свойств реабилитируемого подростка и побуждение его проявлять свои человеческие качества в обществе

Выявлено, что в качестве общих педагогических средств интеграции, актуализации и их взаимодействия выступают эмоциональное сопряжение подростка и общества, публичность, общественный патронаж. Специфическими средствами интеграции является дисстигматизация, актуализации – наставничество, а взаимодействия – стимулирование общества и подростков к восприятию новых социальных идей.

Эмоциональное сопряжение как педагогическое средство обеспечивает установление контактов общества и реабилитируемого подростка, стимулирует их взаимодействие. Формы проявления этого педагогического средства на разных фазах интеграции и актуализации весьма различны и своеобразны. На фестивально-эйфорической фазе сопряжение общества и подростка носит экзистенциально-эмоциональный характер. Оно связано с инстинктивно-непосредственным эмоциональным откликом на возникновение взаимодействия. Роль педагога в этом случае в том, чтобы в наплыве и буйстве чувств увидеть и поддержать кристаллизирующиеся тенденции ценностного взаимодействия. На фазе конфликтности протекает процесс уточнения позиций общества и подростка, процесс соотнесения целей интеграции и актуализации, выработка стратегий общественного взаимодействия и партнерства. Задача педагога – преодолевать возникшие противоречия, выступать в качестве арбитра между сторонами взаимодействия, примирить конфликтующие стороны. На фазе актуальной целостности общества

реабилитации, образования, воспитания, вовлеченности подростка в широкие социальные отношения. Процесс реабилитации выступает педагогическим средством продвижения социального развития к его высокой ступени в том случае, если он становится приоритетным в профессиональной деятельности с подростками, имеющими ограничения. При этом процесс реабилитации выступает приоритетным, но вовсе не всепоглощающим фактором жизнедеятельности ребенка. Особенно важно эту пропорцию соблюдать в работе с подростками с ограниченными возможностями здоровья.

Как выяснилось, положительное влияние на социальное развитие подростков имеет поступательный и последовательно усложняющийся процесс реабилитации и крайне отрицательное – процесс, проводящийся с перерывами во времени, процесс с резкой сменой обращения специалистов то к социальному интеллекту, то к социальной компетентности или социальному интересу. Восхождение подростка с ограниченными возможностями к высокой степени социального развития возможно, таким образом, при условии снижения дискретности как социального развития, так и дискретности процесса реабилитации. Целостность достигается в том случае, если процесс реабилитации раскрывает горизонты социальности (триада взаимодействия: реабилитация – образование – социальные взаимодействия) и обеспечивает ее внутреннее всепроникающее вертикальное единство (триада: социальный интеллект – социальная компетентность – социальный интерес).

В качестве педагогических условий влияния процесса реабилитации на развитие социальности общественной нами были выявлены следующие компоненты: 1) педагогически организованная интеграция; 2) актуализация внутренних ресурсов реабилитируемого подростка и 3) гармонизация внутренней актуализации и педагогической помощи.

Под интеграцией в нашем исследовании понимается новая целостность, обеспечиваемая внутренним единством элементов, ранее существовавших отдельно и самодостаточно. Такое понимание интеграции позволяет исключить поглощение одного элемента другим, не допускает трансформацию одного ради другого, коррекцию одной из частей интегрированного явления. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтверждает, что данный подход к интеграции позволяет реализовать педагогическое назначение интеграции – побуждение реабилитируемого подростка как неотъемлемой части новой целостности к проявлению социальности.

Актуализация – это активность самого реабилитируемого подростка, направленная на поиск и проявление внутренних ресурсов. Назначение актуализации, как выведено из анализа деятельности экспериментальных площадок, состоит в том, что она обеспечивает усилие, рывок подростка к использованию своего скрытого потенциалитета.

Взаимодействие интеграции и актуализации – это диалектика и взаимообогащение внешних и внутренних факторов, обеспечивающих социальное развитие реабилитируемого. Анализ опытно-экспериментальной работы по-

тации, учтен сложный, противоречивый, нелинейный характер процесса реабилитации;

– процесс реабилитации нацеливается на социальное развитие, удерживает его в поле внимания субъектов реабилитации;

– педагогическая сущность социального развития понимается как движение от социальности родовой к социальности общественной при опоре на индивидуальные социально нагруженные задатки, создан адекватный инструментарий диагностики степени социального развития подростков;

– учитываются такие условия влияния процесса реабилитации на социальное развитие, как открытость реабилитационного процесса, снижение неравномерности и скачкообразности социального развития, имманентность разрешения кризиса возраста и кризиса отношения подростка к себе как к человеку с ограничениями;

– организация процесса реабилитации подростков осуществляется при совокупности: а) интеграции, б) актуализации внутренних ресурсов и в) взаимосвязи личностных ресурсов и педагогической помощи.

Библиографический список

1. **Александр, Ф.** Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней / Ф. Александр, Ш. Селесник. – М.: Прогресс-Культура, 1995.
2. **Антология** социальной работы: в 5 т. / Сост. М. В. Фирсов. – М.: Сварог, 1995.
3. **Вайзман, Н. П.** Реабилитационная педагогика / Н. П. Вайзман. – М.: Аграф, 1996.
4. **Гордеева, А. В.** Реабилитационная педагогика / А. В. Гордеева. – М.: Академический проект, 2005.
5. **Кашенко, В. П.** Педагогическая коррекция / В. П. Кашенко. – М.: Академия, 2006.
6. **Макаренко, А. С.** Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М.: Просвещение. 1988.
7. **Прихожан, А. М.** Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2007.
8. **Суворов, А. В.** Человечность как фактор саморазвития личности: дис. в форме научного доклада на соискание ученой степени д-ра психол. наук / А. В. Суворов. – М.: ПИ РАО, 1996.
9. **Холостова, Е. И.** Социальная реабилитация / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М.: Дашков и К, 2003.
10. **Шипицына, Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005.
11. **Этюды** реабилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе / Под науч. ред. Л. И. Боровикова. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2000.

и реабилитируемого подростка роль педагога заключается в том, чтобы поддерживать целостность, управлять ею в целях формирования человечности как в ребенке, так и в обществе.

Нами установлено, что всеобщим средством организации интеграционно-актуализационного пространства выступает публичность, под которой понимается открытое освещение того, что происходит с ребенком и обществом в ходе их взаимодействия. Первая стадия развертывания публичности позволяет свести воедино общественные силы и силы самого ребенка. Вторая стадия – стадия отсроченного действия – предполагает публичное обсуждение интересов общества и реабилитируемого подростка, нахождение приемлемых компромиссов в пределах интегральности и выявление оптимальных форм актуализации. На третьей стадии публичность позволяет сформировать ответственное отношение общества и подростка к общественным связям и контактам.

Анализ опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод, что общественный патронаж как всеобщее педагогическое средство представляет собой деятельность по вовлечению общественных сил в расширение интеграции. Это средство позволяет укрепить позитивные тенденции интегральности и не выпустить из поля зрения общества ни одного ребенка, как бы ни были невелики его ресурсы. Педагог выступает в данном случае в роли организатора связей между подростком и общественными союзами, центрами, площадками, инициативными группами граждан.

Опытным путем доказано, что интеграция протекает успешно в том случае, если осуществлена дисстигматизация, т. е. педагогическое снятие негативно-го, уничижающего и сегрегирующего знака («клейма») с ребенка, имеющего ограничения. Дисстигматизация осуществляется, если педагог побуждает реабилитируемого подростка предпринимать попытки снять признаки, которые рассматриваются сверстниками как нравственные и эстетические дефекты. Актуализация протекает успешно, если осуществляется наставничество, т. е. процедура побуждения взрослым человеком подростка искать и находить в себе ресурсы, побуждения видеть самого себя глазами постороннего. Взаимодействие интеграции и актуализации протекает едионаправленно, если педагог побуждает общество и подростков к восприятию и реализации новых социальных идей, накоплению нового социального опыта, является инициатором и стимулятором социальных инноваций.

Таким образом, *процесс реабилитации обеспечивает социальное развитие подростков в том случае, если:*

- реабилитация осознается с позиций ценностно-смысловой сущности, антропологической направленности и целостности, подчиняется принципу холистического антроподинамизма;
- обеспечивается процессуальный характер реабилитации, вскрываются противоречия, источники, движущие силы и механизмы процесса реабили-

Однако учебники, методические пособия, дидактические материалы и стиль изложения учителями учебного материала сориентированы на «мыслительный» тип (по И. П. Павлову), на субъекта педагогического процесса с доминантой левого полушария (по Р. Сперри).

И как результат – школьники, относящиеся к «художественному» типу, имеющие доминанту психологического поведения правого полушария, оказываются в какой-то степени выключенными из учебного процесса и, вопреки своей психофизиологической предрасположенности к восприятию, вынуждены в течение всех лет обучения приспособляться к стилю изложения материала в учебнике и логике предъявления учебного материала. Порождаются проблемы дидактогенного характера, а психологический дискомфорт детей в школе ведет к ухудшению их физического, психического и психологического здоровья. Формирующийся дискомфорт порождает проблемы во взаимоотношениях субъектов учебного процесса. Специалисты утверждают что 20–40% негативных явлений, ухудшающих состояние здоровья детей школьного возраста, связано со школой [1; 2].

На современном этапе развития школы в условиях стандартизации образовательного пространства России необходима иная педагогическая стратегия, в основе которой должна быть новая психолого-педагогическая парадигма, ориентированная на школьника, его психофизиологические особенности восприятия информации.

Педагогические условия, рассматриваемые нами включают: организационно – информационную работу с учителем; информационно–просветительскую работу с родителями; целеполагающую направленность учителя в педагогическом процессе; структурирование учебного курса.

Остановимся более конкретно на каждом из педагогических условий.

1. Организационно - информационная работа с учителем. Данное условие включает переориентацию учителя и родителя на ребенка как на субъекта учебного процесса с учетом его психофизиологического генотипа, степени доминантности ведущего полушария большого мозга.

Мы исходим из того, что данная переориентация не только достаточно трудный и многозатратный процесс, но и сложный, так как требует от учителя перестройки его психолого-педагогического мышления, отказа от сформировавшегося консерватизма (в здоровом смысле слова). Каждый учитель должен целенаправленно, комплексно и профессионально выстроить весь арсенал средств, способов, методов и приемов эффективного взаимодействия со школьниками с учетом психофизиологических закономерностей деятельности головного мозга.

Организационно – информационная работа с учителем должна идти по двум направлениям: пассивному и активному.

Пассивное включение учителей в работу по проблеме обучения с учетом билатеральной асимметрии полушарий головного мозга предполагает изучение учителями психолого–педагогической системы обучения с учетом

УДК 370.153

*Н. С. Шипко***УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

Актуальность данной проблемы обусловлена наличием дидактогенных проблем в организации процесса обучения, вызванных недостаточно полным учетом индивидуальных, в частности, психофизиологических особенностей школьников, крайне малой разработкой конкретных научно обоснованных педагогических условий эффективной организации процесса обучения с учетом специализации полушарий головного мозга.

И. П. Павлов, раскрывая сущность типов высшей нервной деятельности: «художественного», «мыслительного» и «среднего», – которые он назвал «чисто человеческими», усматривал индивидуальные особенности в способах восприятия действительности: синтетический – характерный для «художника», аналитический – характерный для «мыслителя» [3, с. 309] и далее «одни – художники во всех родах: писатели, музыканты, живописцы и т. д. – захватывают целиком, сплошь, сполна живую действительность, без всякого дробления, без всякого разъединения. Другие – мыслители – именно дробят ее и тем как бы умерщвляют ее, делая из нее какой – то временный скелет, и затем только постепенно как бы снова собирают ее части и стараются их таким образом оживить» [5, с. 213].

Р. Сперри, исследуя функции полушарий головного мозга, не только развивает доказательную базу И. П. Павлова, но и утверждает наличие индивидуальности в способах восприятия окружающей действительности.

По его утверждению следует, что

– при доминанте левого полушария головного мозга информация воспринимается непрерывно, дискретно (по частям), вербально в соответствии с законом однозначной логики, от частного к общему. Информация воспринимается абстрактно, в строгой логике, насыщенная символами. Левое полушарие использует аналитическую стратегию, обеспечивает рационально логическое, индуктивное мышление, связанное с вербально символическими функциями [4, с. 7–8];

– при доминанте правого полушария головного мозга информация воспринимается целостно, невербально, в соответствии с законами многозначной логики. Информация воспринимается конкретно, без строгой логической упорядоченности, на эмоционально чувственном уровне. Правое полушарие использует глобальную синтетическую стратегию, обеспечивает пространственно – интуитивное, дедуктивное, эмоционально образное мышление [4, с. 7–8].

головного мозга школьника; психических состояний с учетом степени доминантности полушария головного мозга ребенка; психических свойств при латеральной асимметрии полушарий большого мозга индивида.

Информационно – просветительская работа с родителями формирует у родителей: конкретные знания психофизиологических особенностей с учетом билатеральности полушарий головного мозга школьника; методы и приемы профессионально грамотных взаимоотношений с детьми всех возрастов с ориентацией на билатеральность полушарий головного мозга; профессиональные действия по реализации биологического ресурса ребенка, его природного генотипа степени доминантности ведущего полушария большого мозга.

Информационно – просветительская работа с родителями в свете исследуемых проблем позволяет: изменить сознание родителей по отношению к ребенку, его психофизиологическим особенностям; совершенствовать взаимоотношения в семье – между родителями, между родителями и детьми; в школе – между родителями и учителями; в обществе – отношение семьи к обществу; максимально реализовать право ребенка на свободное развитие с учетом его психофизиологических особенностей – степени доминантности полушарий головного мозга. Программа психолого-педагогического просвещения родителей, сориентированная на раскрытие значимости билатеральности полушарий головного мозга, вооружает их знаниями, позволяющими решить различные проблемы семейного воспитания.

В этой связи программирование родителем своего поведения по отношению к ребенку и стратегия взаимоотношения учителя со школьником выстраивается с учетом степени доминантности полушария головного мозга ребенка.

Информационно – просветительская работа помогает родителям:

- а) справиться с возникшими проблемами во взаимоотношениях в семье, в школе;
- б) избавиться от чувства вины за итоги воспитания и обучения детей;
- в) более объективно смотреть на проблемы своей семьи и, в частности, на проблему воспитания своего ребенка;
- г) приобрести опыт более эффективной работы (совместно со школой) по воспитанию ребенка.

Педагогическое условие – информационно–просветительская работа с родителями, основано на созидательном и целенаправленном изменении отношения родителей к школе, к ребенку с учетом билатеральности полушарий головного мозга.

Чувство единения, возникающее при этом, делает родителей активными союзниками и помощниками школы, способными к активному сотрудничеству с классными руководителями, учителями, руководителями кружков и творческих объединений школьников. Семейная атмосфера, основанная на учете билатеральности полушарий – психофизиологическом генотипе – фор-

латеральной асимметрии полушарий головного мозга: ее сущности; методологической, психофизиологической, психолого-дидактической основ; условий и средств психолого-физиологического и педагогического обеспечения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга, дидактических рекомендаций организации обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга; сущности психофизиологической закономерности деятельности головного мозга, психики как продукта центральной нервной системы, структуры психики (психических познавательных и эмоционально-волевых процессов, психических свойств и психических состояний); роли мозолистого тела и значения асимметрии полушарий и периферических нервных окончаний; сущностных характеристик доминирующих полушарий головного мозга; поведенческих особенностей детей с доминантой левого, правого полушарий.

Все эти вопросы должны рассматриваться в контексте с фундаментальными вопросами педагогической психологии, в том числе: общие основы педагогической психологии: предмет, задачи, методология и основные методы педагогической психологии; психология обучения: научение, учение, обучение, развитие, учебная деятельность, мотивы учения; психология воспитания: ученик как субъект воспитания, методы воспитания; психология педагогической деятельности: общая характеристика педагогической деятельности, педагогические способности и стиль деятельности, педагогическое общение; стиль педагогической деятельности.

Активное включение – предполагает непосредственное включение учителей в экспериментальную работу по отработке данной модели.

2. Информационно просветительская работа с родителями. «Воспитание родителей» – международный термин, под которым понимается помощь родителям в исполнении ими родительских функций по воспитанию собственных детей. Исследования проблемы семьи и семейного воспитания показывают, что родители все больше нуждаются в помощи специалистов.

Консультации и рекомендации нужны не только родителям детей из «группы риска» или проблемным семьям, они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития в силу внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту. Они обязательны при организации индивидуальной работы с детьми с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга ребенка – школьника.

В этой связи необходима целенаправленная просветительская работа с родителями по вопросам раскрывающим: функциональную специализацию полушарий головного мозга как психофизиологическую закономерность деятельности большого мозга, сущность доминирующих полушарий головного мозга; особенности: психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, речи и т. д.) при доминанте левого или правого полушария головного мозга; психических эмоционально-волевых процессов (эмоций, воли, чувств и т. д.) при латерализации полушарий

учебного материала.

4. Структурирование учебного курса. Структура – логическая схема предъявления учебного материала школьникам с учетом психофизиологических особенностей восприятия информации.

Мы считаем, что представление учебной информации в структурно–логической форме имеет ряд преимуществ по сравнению с линейно–текстовым предъявлением учебного материала.

Во-первых, при линейно-текстовом построении текстовой информации субъекты учебного процесса с доминантой правого полушария затрудняются в определении структуры изучаемого явления, в выделении существенных связей между его компонентами. Эти затруднения в значительной мере преодолеваются при замене словесного описания оформлением таблицами, или еще лучше – схемами.

Субъекты с доминантой правого полушария сориентированы на структурно–предметную форму мыслительных действий. Структурирование помогает субъектам с доминантой правого полушария воспринимать данную дисциплину целостно, с последующим переходом к деталям изучаемого курса от раздела к темам, от тем к параграфам, от параграфов к понятиям, через понятия к содержанию. А субъектам с доминантой левого полушария более эффективно воспринимать учебный курс от частного к общему, через понятия к параграфам, от параграфов к темам, от тем – к разделам.

Во-вторых, структурированное предъявление учебного материала представляет собой эффективный прием, активизирующий психические познавательные процессы школьника: восприятие, мышление, память, внутреннюю речь и т. д.

В-третьих, структурированный в блоки, системы и подсистемы предъявляемый учебный материал – операция, составляющая основу более глубокого усвоения и понимания учебного материала путем его знакового моделирования.

В-четвертых, структурирование – это эффективный способ представления схематической визуальной информации. Нам представляется, что структурное предъявление (блоки, схемы) учебного курса, темы, обеспечивает эффективное, более глубокое овладение школьниками учебным материалом, способствует формированию более рациональных приемов работы с учебным материалом вообще.

В-пятых, наблюдение, анализ успеваемости и результаты анкетирования учащихся по их отношению к структурированию показывают, что структурирование и схематизация текстовой информации является важнейшим компонентом эмпирического действия, составляющего основу процесса запоминания.

В-шестых, структурирование как наглядно-образная форма предъявления информации способствует лучшему ее запоминанию, ориентирует обучающихся на масштабное, целостное видение всего учебного курса.

мирует новые установки и ценности взаимоотношений и является одним из ведущих факторов развития личности.

3. Целеполагающая направленность учителя в педагогическом качестве. Целеполагающая направленность учителя заключается в пересмотре его места и роли в педагогическом процессе. Учитель сегодня не только и не столько источник информации, сколько носитель педагогической культуры и профессионального мастерства, он должен не вообще обучать, а развивать то, что дано ребенку природой.

Школьник должен иметь право быть счастливым. В период обучения в школе его должны учить с учетом его биологического ресурса, с учетом его психофизиологических особенностей, в том числе функциональной асимметрии полушарий – важнейшей психофизиологической закономерностью работы головного мозга.

В этой связи центральным в деятельности учителя должна быть задача – соединить в органическое единство педагогику и психологию, осмыслить и освоить психолого-педагогическую систему обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга.

Психологизация учебного процесса предполагает сохранение и укрепление психического и психологического здоровья школьников, то есть обеспечение состояния полного душевного, физического и социального благополучия в период пребывания в учебном заведении.

Поэтому учитель должен:

- знать основы психики школьника, ее структуру, психические познавательные и эмоционально-волевые процессы (восприятие, мышление, воображение, внимание, речь, общение и т. д. с учетом латерализации полушарий головного мозга), психическое состояние школьника с учетом доминантности полушарий головного мозга, психические свойства (включая и поведенческую мотивацию) с учетом билатеральности полушарий головного мозга;
- понимать как профессиональную необходимость постоянный поиск возможностей саморазвития и самосовершенствования (чтобы иметь право учить, нужно самому неустанно и целенаправленно совершенствовать свои знания, умения, навыки);
- использовать адекватные методы и приемы передачи ученику знаний так, чтобы он хотел и мог их освоить, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании.

Учителю предоставлено право на корректировку учебных программ, на изменение графика прохождения учебного материала, на время для отработки любого учебного вопроса и доведения его до уровня стандарта. Вот и нужно максимально использовать это право. Левополушарные и правополушарные усваивают учебный материал по-разному и во времени, и в контексте, и в течение урока, и в течение серии уроков. Это нужно учитывать и, не торопясь и не замедляя, обеспечивать каждому школьнику возможность усвоения

6. **Шипко, Н. С.** Функциональная специализация полушарий головного мозга – психофизиологическая основа обучения: Монография / Н. С. Шипко; Под ред. д. п. н., профессора А. С. Потапова. – Новосибирск: Издательство НИПК и ПРО. – 2005. – 68 с.

УДК 152+301.085-053.7

Р. Р. Ишмухаметов

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МИГРАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ЗАБАЙКАЛЬЕ

Существенные социальные преобразования – отличительная черта развития общества в конце XX – нач. XXI века. Эти преобразования захватывают все сферы жизни людей, обостряя многие явления, ранее не привлекавшие к себе внимания. Перемены в нашей, в других странах явились катализатором социальных процессов, индивидуальных жизненных трансформаций. Так, расширение возможностей для достижения более значительных, чем раньше, профессиональных и личностных высот увеличили и интенсифицировали социальную мобильность, побудили людей к выбору и осуществлению активных жизненных стратегий. Проявлением этих тенденций можно считать усилившиеся в нашей стране миграционные процессы. Явление это характерно для большинства развитых стран. Стремление к добровольному изменению места жительства присуще сегодня значительному числу людей, особенно молодых, динамичных, формирующих свои жизненные перспективы. Поскольку миграционное поведение имеет серьезные социальные последствия, которые необходимо учитывать и прогнозировать, требуется психологический анализ его механизмов, движущих сил и факторов. Среди последних особой значимостью обладает потребность личности в самореализации и условия удовлетворения этой потребности в регионе.

Проблематика личностной самореализации все больше привлекает к себе внимание исследователей, что определяется значимостью самореализации как культурной детерминанты поведения человека в современном информационном обществе. Будучи условием полноценного функционирования психологической системы [6], самореализация человека осуществляется по-разному в зависимости от многих обстоятельств. Одним из них является социально-экономические и другие параметры региона проживания, которые могут благоприятствовать самореализации или препятствовать ей.

В последнее время формируется особое направление исследований в области психологии среды – средовая персонология, изучающая взаимосвязи между личностью и средой. Заложил основы этого направления К. Левин

В-седьмых, представление учебной информации в системе структурно-логических схем выступает достаточно эффективным средством организации и активизации самостоятельной работы обучающихся.

В-восьмых, структурирование предъявляемого к восприятию учебного материала помогает быстрее сформировать у учащихся целостное представление об изучаемом предмете. Это создает благодатную почву для дальнейшей организации процесса усвоения школьниками учебного материала.

Структурирование помогает образно представить внутренне содержание изучаемого материала, позволяет выделить составляющие компоненты и связи между ними в едином целом, способствует формированию более рациональной работы с учебным материалом, помогает активизировать познавательные процессы: воображение, внутреннюю речь, память и т. д., развивает творческое мышление.

Образно-схематический характер структуры курса или темы, включающий и понятийный материал, демонстрирует логику и взаимосвязь предъявляемой информации, формирует активность субъекта по эффективному усвоению содержания изучаемого курса.

Таким образом:

1. Условия эффективной организации педагогического процесса, разработанные нами с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей школьников – функциональной специализации полушарий головного мозга, способствуют повышению эффективности педагогического процесса на психолого–педагогическом и технологическом уровнях.

2. Вышеперечисленные условия эффективной организации педагогического процесса с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга имеют здоровьесберегающую направленность. Реализуемые в процессе обучения, они ориентируют учителей и родителей на взаимодействие со школьниками с учетом их индивидуальных особенностей – природного психофизиологического генотипа.

Библиографический список

1. **Алексеева, С. В., Янушевиц О. И.** Советская педиатрия, 1997.
2. **Баранов, А. А.** Здоровье детей России: научные и организационные приоритеты // Советская педиатрия. – 1999.
3. **Борисова, М. Н** Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Отв. Ред. Б. М Теплов, –М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 309
4. **Какорина, Е. Г., Потапов А. С.** Современные представления о сущностных характеристиках полушарий головного мозга: Монография. Новосибирск. – Томск, Изд – во НИПК и ПРО, 2003. С. 7–8
5. **Павлов, И. П.** Полное собрание трудов. – М. – Л., 1949, – Т. 3. – с. 213.

обозначен как «ворота» в Тихоокеанско-Азиатский регион. Он обладает значительными, во многом уникальными природно–сырьевыми ресурсами. Но по ряду характеристик Забайкалье относится к проблемным природным и социально-экономическим территориям. Специфика региона определяется местоположением, которое во многом обуславливает его особенности [5]. К этим особенностям относятся:

- жесткие климатические условия (сопоставимые по данному показателю с югом Якутии). Забайкалье является дискомфортной для проживания человека территорией. Экстремальный резко-континентальный климат с холодной зимой и жарким летом, большими суточными колебаниями температуры, особые параметры сухости-влажности, флуктуирующая кислородная недостаточность, другие негативные климатические характеристики осложняют жизнедеятельность, ослабляют здоровье людей. В.М. Бехтерев подчеркивал: «...все те местности, где человеку приходится затрачивать много сил и энергии на борьбу с окружающей природой, не благоприятствуют развитию личности» [2, с. 146].

- Очень специфичны демографические характеристики региона. Внутренние демографические ресурсы Забайкалья слабы. Заселена территория всегда была недостаточно и очень неравномерно. Сейчас же налицо такой демографический факт, как большая миграционная убыль населения области. Она в несколько раз превышает естественную [13].

- Читинская область относится к районам периферийного типа, для которых характерна низкая степень экономической устойчивости. «Замыкающие» регионы всегда находятся в зоне «провалов рынка». Низок уровень жизни многих людей в регионе [3; 9]. Отмечается нехватка рабочих мест, значительный уровень незанятости населения. Особенно от безработицы страдают молодые люди. Невостребованность в профессиональной сфере, слабая материальная обеспеченность, ограниченные возможности поиска применения своим силам – самые серьезные барьеры в личностной самореализации молодежи города Чита и Читинской области.

- Значительная экологическая загрязненность территории, обусловленная комплексом природных и техногенных факторов – еще одна особенность региона.

- Значительная отдаленность Забайкалья от центральных областей России и малая освоенность территории при недостаточно развитой транспортной сети затрудняет экономическое и социальное развитие региона. Отсюда же и наличие элементов информационной депривации населения, в первую очередь, молодого. Молодые люди ограничены и в сфере свободного времяпрепровождения: малы возможности для удовлетворения насущных потребностей в отдыхе, в развлечениях, в самореализации через богатство увлечений и интересов.

Все, сказанное выше, определяет общее сужение диапазона возможностей для эффективного приложения сил, для личностной самореализации молоде-

своей концепцией «жизненного пространства», суть которой составляет идея о непрерывном взаимодействии потребностей, мотивации человека и условий среды, способствующих или препятствующих достижению его целей [7]. Х. Мюррей предложил своеобразный критерий для характеристики окружающей среды – «средовой пресс». Он констатировал, что потребности и личностные характеристики человека наряду со средовым прессом вносят равный вклад в состояние удовлетворенности местом пребывания, либо фрустрации от него. Общепринятым итогом многих работ стало утверждение о невозможности описать поведение человека только в категориях психологии личности. Если необходимо прогнозировать конкретные решения и выборы человека, то следует рассматривать также структурные, функциональные и иные характеристики тех мест, в которых он пребывает [11].

Сегодня признанным является и такой важный тезис, как зависимость масштабы существования человека от места его проживания (масштабность «задается» местом). Жизнь человека полимасштабна, но сам спектр жизненных масштабов различен у людей в зависимости от того, где они живут.

Место, среда проживания человека в любой стране – это не просто география или пребывание в локальной социальной группе. Пространство иерархизировано, что влечет за собой пространственное неравенство. Территория может выступать признаком, образующим социальные группы вследствие ограниченности и неравномерности размещения ресурсов, их поляризации в определенных городах и точках социального пространства. Освоенность, насыщенность хозяйством и «цивилизацией», уровень и способ жизни – все это производно от статуса территории, места, а он выражен и порожден расстоянием, иерархическим и физическим. Поляризация сохраняется до сих пор, особенно культурная. В центрах и на периферии люди живут как бы в разных эпохах; пространство десинхронизируется. При наличии высоких порогов мобильности населения (дифференциация цен на жилье, прописка, безработица) территория становится фактором депривации потребности в самореализации личности.

Однако современная действительность ослабила проявления централизации. Статусное и экономическое прикрепление людей к пространству ослабевает. Поведение людей в пространстве изменилось. Для многих главным способом и выживания и обеспечения благополучия стала смена мест. Пространство постепенно приоткрывается. Жизнь и успех человека теперь зависят и от активности в освоении иных мест.

В свете всего сказанного посмотрим на Забайкалье как место проживания достаточно большого количества людей. Забайкалье является значимым геополитическим регионом России. Здесь реализуются не просто региональные и общечеловеческие цели, а, прежде всего, геостратегические цели нашей страны. Забайкалье – регион, который с момента освоения выполнял роль буферной зоны – территории уравнивания, пространственного разделения этносов и государств. Геополитический образ Забайкалья может быть

Миграционная готовность выполняет системообразующую функцию. Она определяет направленность специфической миграционной активности, и обеспечивает одновременно и стабильность, и подвижность человеческой психологической системы в обстоятельствах неудовлетворенности жизненным «настоящим» и возникновения стремления изменить его.

Показателями наличия общей личностной настроенности на миграцию (или ее отсутствия) могут служить: определенная степень интенсивности потребности личности в самореализации, точнее, наличие противоречия между уровнем потребности в самореализации и возможностями удовлетворения этой потребности в регионе проживания; определенные параметры смысло-жизненных составляющих образа мира личности; особые характеристики общей удовлетворенности (неудовлетворенности) жизнью; специфическое эмоционально-оценочное отношение к настоящему месту проживания; наличие в образе желаемого будущего содержания, связанных с иным привлекательным регионом проживания, прямое или косвенное выражение желания изменить место проживания.

Нами поставлена задача рассмотрения взаимосвязи миграционной готовности молодежи с показателями удовлетворенности потребности в самореализации. В первую очередь нас интересовали выпускники школ и студенты – молодежная группа, которая характеризуется стремлением к осознанному самоопределению. В современной ситуации быстрых социальных изменений изучение ориентаций и установок молодежи представляет определенную ценность. Общая численность выборки основного этапа исследования 223 человека, среди них 14 осуществили миграцию, переехали в другой, более привлекательный регион.

Показателем влияния на самореализацию депривирующих региональных условий является тот установленный в исследовании факт, что преобладающая часть испытуемых, имея достаточно интенсивную потребность в самореализации, достигает при ее осуществлении лишь низкого и ниже среднего уровней самореализации, то есть уровень самореализации многих людей отстает от степени их потребности в самореализации. В таблице приведены данные основного этапа исследования.

Процентный состав групп по уровню самореализации

жи Забайкалья. Сложности с трудоустройством, небольшое число учебных заведений в городе, низкий уровень жизни людей – вот та реальность, с которой сталкиваются выпускники школ и вузов в Чите.

Мы предположили, что региональные условия могут обусловить особую направленность устремлений молодых людей, имеющих достаточно интенсивную потребность в самореализации, а именно - готовность к тому, чтобы покинуть Забайкалье (миграционную готовность).

В психологической литературе отсутствует понятие «миграционная готовность». Самое большое внимание миграционной активности людей уделяет социология в рамках проблематики социальной мобильности [8]. В психологии особенности миграционных процессов преимущественно рассматривают в аспекте психологической адаптации мигрантов (чаще эмигрантов) к новой культурной среде, понимая при этом адаптацию как процесс модификации психологии человека, проявляющийся в изменении ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок и т. д. [4] В рамках такого подхода исследуются и некоторые аспекты психологической готовности к миграции и к межкультурному взаимодействию. В зарубежной психологии миграционного поведения описываются последствия перемещения для групповой и индивидуальной идентичности, стратегии аккультурации мигрантов, психологические особенности мигрантов, специфика и основные направления психотерапевтической работы с ними [14; 15]. Отечественные исследования, в которых рассматриваются психологические последствия трансформации образа жизни, связанной с миграцией, в основном также посвящены вопросам аккультурации, проблемам социокультурного шока и его преодоления [1; 10; 12].

По нашему мнению, *миграционную готовность можно определить как психологическое новообразование, относящееся к проявлениям самоорганизации человека (понимаемого в качестве открытой психологической системы), которое в содержательном плане представляет собой установку на добровольное изменение места жительства.*

Миграционная готовность возникает у человека на основе противоречий между его образом мира (который включает оценки места проживания и желаемого будущего), с одной стороны, и образом жизни, с другой стороны, переставшими соответствовать друг другу.

Школьники				Студенты			
Уровни самореализации							
низкий	ниже среднего	средний	высший	низкий	ниже среднего	средний	высший
14,3	46,7	35,2	3,8	19,2	39,4	37,5	3,9

Миграционная готовность проявляется у людей по-разному в зависимости от уже достигнутого ими уровня самореализации. По большинству показателей с повышением уровня самореализации, то есть с преодолением депривирующих региональных условий уменьшается число людей с прояв-

теста СЖО и самоактуализационного теста (САТ) у школьников. В группах школьников с низким уровнем миграционной готовности выявляются слабые корреляционные связи между показателями управляемости жизни (локус контроля-жизнь) и показателями самопринятия, положительного отношения к новому, к познанию; умеренные связи между такими шкалами САТ, как «ценностные ориентации» и «познавательные потребности» и «креативность» (на уровне значимости $p < 0,01$). Уровень познавательных потребностей и креативности умеренно связан также с самоуважением. Связь средней силы отмечается между самоуважением и шкалой ценностных ориентаций (на уровне значимости $p < 0,01$). А вот связи между показателями осмысленности жизни и ценностными ориентациями весьма слабые. Напомним, что для испытуемых этой группы характерны признаки смысловидного дефицита.

У школьников с низко-средним и средним уровнем миграционной готовности обращают на себя внимание в целом более высокие, чем в предыдущей группе, коэффициенты корреляции между показателями выделенных шкал САТ и показателями осмысленности жизни. Так, выявлены умеренные и средней силы корреляции показателей ценностных ориентаций почти со всеми показателями осмысленности жизни, особенно со шкалой удовлетворенности самореализацией (на уровне значимости $p < 0,05$). Корреляционный анализ подтверждает вывод о влиянии осмысленности жизни на уровень миграционной готовности. Связь умеренной силы (на уровне значимости $p < 0,05$) существует между такими показателями теста СЖО, как «общий показатель осмысленности жизни», «цели в жизни», «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» и креативностью. В предыдущей группе она не выявлена. Способность к гибкому поведению, к творческому воплощению себя в жизни в совокупности с большей осмысленностью жизни также связана с уровнем миграционной готовности.

Итак, корреляционный анализ подчеркивает вклад таких характеристик человека, как Я-концепция, гибкость поведения и креативность, в уровень миграционной готовности.

В результате факторизации (методом главных компонент с последующим варимакс-вращением) указанных выше показателей было выявлено по два фактора в выборке школьников и студентов с разным уровнем миграционной готовности. Первый фактор и у школьников, и у студентов независимо от уровня их миграционной готовности отмечен высокими нагрузками на переменные, связанные с осмысленностью жизни. Мы назвали его «жизненные смыслы». При этом студенты с более высоким уровнем миграционной готовности своими показателями создают особую структуру фактора «жизненные смыслы». У них самые высокие нагрузки имеют такие переменные, как «я – хозяин жизни» (0,85), целенаправленность жизни (0,79), способность полноценно жить настоящим (0,75), результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (0,71). Такое распределение переменных, на наш взгляд, неслучайно. Студенты из этой группы реально ощущают бо́льшую

лениями миграционной готовности, в то время как уровень миграционной готовности у тех, кто все же хочет покинуть регион, возрастает.

Переживание депривации потребности в самореализации проявляется в трансформации ценностно-смысловых составляющих образа мира потенциальных мигрантов. Существуют типологические особенности в структуре ценностно-смысловых составляющих образа мира испытуемых с разным уровнем миграционной готовности. Так, по всем шкалам теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО) и у школьников, и у студентов возрастают показатели осмысленности жизни вместе с ростом уровня миграционной готовности. Люди с низким уровнем миграционной готовности, чаще других заявляя о своем желании покинуть регион и составляя бо́льшую часть выборки, на самом деле мало что делают для осуществления своих деклараций. И это, видимо, закономерность, что их уровень осмысленности жизни, достижения целей и результативности жизни ниже, чем в других группах: они вообще менее успешны в воплощении своих планов, о чем свидетельствуют низкий и ниже среднего уровни их самореализации. Не случайно и показатели по шкалам «локус контроля Я» (я – хозяин жизни) и «локус контроля жизнь» (управляемость жизни) у них также ниже, чем в других группах, т. е. недостаточна уверенность в своих силах. При меньшей удовлетворенности жизнью в настоящем (шкалы «процесс жизни» и «результативность жизни») многие из них все-таки больше живут сегодняшним днем, без осмысления далеких целей, которые придают жизни направленность и временную перспективу (шкала «цели в жизни»).

Выпускники с низко–средним и средним уровнями миграционной готовности – и школьники, и студенты – отличаются тем, что большинство тестовых показателей их смысложизненных ориентаций входят в границы средних значений. Данная группа объединяет людей, которые способны к постановке реальных целей, придающих жизни смысл и перспективу. Но показатели результативности жизни, или удовлетворенности самореализацией, у них тоже средние, т. е. они не всегда достигают целей, оставляя принятые решения намерениями – не выполняя их. Такие люди в нашей выборке составляют меньшую часть.

Молодые люди с высоким уровнем миграционной готовности (их единицы в нашей выборке, это студенты) по большинству шкал теста СЖО имеют высокие показатели. Эти показатели характеризуют общую осмысленность жизни, ее результативность и уверенность испытуемых в себе. Средние значения по шкале «Лocus контроля–жизнь», или управляемость жизни, как раз говорят о том, что люди имеют опыт реальных достижений и неудач. Не всегда все им удавалось, но в том, что им дано принимать решения и воплощать их в жизнь, – они убедились.

Корреляционный и факторный анализ подтвердил связь уровня миграционной готовности личности с осмысленностью жизни, Я–концепцией личности. Приведем здесь результаты корреляционного анализа данных по шкалам

уровне. После переезда показатели миграционной готовности в их поведении и деятельности исчезают. Факторный анализ позволил выделить «несущие» факторы в личности и поведении мигрантов. К ним относятся: в целом благоприятная оценка жизни и себя, эмоциональная насыщенность жизни, личностная зрелость, сотрудничество со своим временем и с людьми, самоконтроль и устойчивость.

Библиографический список

1. **Агеева, Ж. Г.** Экстремальные ситуации внутренней миграции в России / Ж. Г. Агеева // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. – М., 2002. – 335 с.
2. **Бехтерев, В. М.** Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 146–151.
3. **Географические** исследования в Забайкалье: Тезисы докладов. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. – 47 с.
4. **Даненова, Д. Б.** Трансформация образа жизни и образа мира людей как психоисторическая проблема: Диссертация... канд. психол. наук по спец. 19.00.01 / Д. Б. Даненова. – Барнаул, 2001. – 189 с.
5. **Забайкалье** в геополитике России: Материалы международной конференции. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. – 170 с.
6. **Клочко, В. Е.** Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский; Под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
7. **Левин, К.** Динамическая психология / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 574 с.
8. **Линч, К.** Образ города / К. Линч. – М., 1982. – 328 с.
9. **Минакир, П. А.** Перспективы развития Дальнего востока и Забайкалья: региональные программы / П. А. Минакир, Н. Н. Михеева // Проблемы прогнозирования. – МАИК: «Наука / Интерпериодика». – М. – 2002. – № 1. – С. 31–53.
10. **Михайлова, Н. Б.** Психологическое исследование ситуации эмиграции / Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 26–38.
11. **Нийт, Т.** Общие тенденции в развитии теорий о взаимоотношениях человека и среды / Т. Нийт // Человек. Среда. Общение. – Таллин, 1980. – С. 5–25.
12. **Психологическая** помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
13. **Скорнякова, А.** Население Читы разъезжается / А. Скорнякова // Ресурсы Забайкалья. – 2002. – № 1 (5). – С. 44–48.
14. **Lifton, R. J.** Understanding the traumatized self // Human adaptation to extreme stress / R. J. Lifton. - New York; London, 1988. – P. 7–31.
15. **Stokols, D.** Environmental psychology / D. Stokols // Annual review of Psychology. – 1978. – № 29. – P. 253–295.

УДК 316.624

уверенность в своих силах в связи с более успешным опытом самореализации, достижения поставленных целей, чем испытуемые из первой группы.

Второй фактор у школьников с низким уровнем миграционной готовности, названный нами «движение к личностной зрелости и стремление к новому» и объясняющий 18,1% дисперсий, включает в себя показатели по шкале ценностных ориентаций (0,79), самоуважения (0,77), познавательных потребностей (0,67) и креативности (0,62).

У школьников с низко-средним и средним уровнем миграционной готовности второй фактор отмечен высокими нагрузками на переменные, связанные с Я-концепцией личности. Мы так его и назвали «Я-концепция». Он объясняет 15,9% дисперсий. Наибольший вклад в него вносят: показатель самопринятия (0,68), с отрицательным весом управляемости жизни (-0,57), самоуважения (0,56) и гибкости поведения (0,56).

Второй фактор у студентов с низко-средним и средним уровнем миграционной готовности также отмечен высокими нагрузками на переменные, связанные с Я-концепцией личности. Он объясняет 15,6% дисперсий. Наибольший вклад в него вносят: показатель самоуважения (0,69), ценностных ориентаций (0,62), гибкости поведения (0,60) и самопринятия 0,50. Состав переменных, на наш взгляд, позволяет сказать, что Я-концепция этой категории испытуемых более зрелая, создающая основу для проявления большей активности.

Выявление фактора с таким содержанием у школьников и студентов с более высоким уровнем миграционной готовности позволяет сделать вывод о том, что Я-концепция имеет серьезное значение в ценностно-смысловых составляющих образа мира юношества, в том числе и для возникновения миграционной готовности разного уровня. Но у людей с более высоким уровнем миграционной готовности в факторе, который мы назвали «Я-концепция», присутствуют в качестве весомых составляющих еще и такие показатели, как ценностные ориентации, гибкость поведения и управляемость жизни, которых нет в таком же факторе у людей с низким уровнем миграционной готовности. И в этом заключается принципиальное отличие: оно свидетельствует о том, что Я-концепция людей с более высоким уровнем миграционной готовности является более интегрированной и действенной.

Таким образом, *факторная структура ценностно-смысловых характеристик испытуемых с разными уровнями миграционной готовности не совпадает в полном объеме, что говорит о наличии известных типологических особенностей в их личностных характеристиках.*

Основной причиной изменения места жительства испытуемых, осуществивших миграцию, являлась депривация потребности в самореализации, для некоторых – в самореализации на творческом, продуктивно-сверхадаптивном

А. Г. Асмолов в исследовании социальной компетентности выделяет следующие научные подходы:

- когнитивный (строгое разделение между компетентностью (как сугубо когнитивным феноменом) и поведением; компетентность лишь возможность поведения; содержание социальной компетентности обезличивалось, индивидуальные особенности поведения человека выносились за скобки);
- поведенческий (компетентность зависит не только от знаний, но и от навыков его использования; социальная компетентность включает и знания о возможных взаимодействиях, возникающих между людьми, и набор определенных навыков, применяемых в различных ситуациях взаимодействия и отношениях между людьми);
- гуманистический (компетентность операционализируется не только через видимые и фиксируемые результаты деятельности или стандарты выполнения определенных видов работ, а через личностные свойства и мотивационные факторы, определяющие эффективность той или иной деятельности; уровень социальной компетентности отражает определенный уровень личностной и социальной зрелости) [5].

Н. В. Калинина определяет проблему социальной компетентности как междисциплинарную и выделяет следующие уровни исследования социальной компетентности:

- Философско-этический уровень. Статус понятия «социальная компетентность» определяется в двух аспектах: аксиологическом, актуализирующем в нем ценностное понимание социальной действительности; праксеологическом, фиксирующем внимание на умении человека использовать различные социальные технологии.
- Социально-психологический уровень. Раскрывается структура социальной компетентности, обосновываются психологические механизмы ее развития у человека.
- Психолого-педагогический уровень. Выясняются условия, факторы и способы развития составляющих социальной компетентности личности в социально-значимой деятельности [2].

В научной литературе выделяются следующие факторы, затрудняющие процесс развития социальной компетентности подростков:

- ограничение социальной активности подростка;
- недостаточное включение в разные виды полезной практической деятельности;
- наличие ограничений в сфере реализации усвоенных социальных норм и позитивного социального опыта;
- принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, состоянию тревоги, усилению агрессии;
- жесткая регламентация организации жизни подростков, ограничение

Т. С. Кондратова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Современная открытая социальная среда оказывает противоречивое влияние на процесс становления личности подрастающего поколения. С одной стороны, социокультурная модернизация вызывает необходимость в новом подходе к проблеме социальной самореализации личности, требуется повышенная активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свою деятельность и поведение. С другой стороны, нестабильность современного общества во всех сферах его жизнедеятельности увеличивает естественные трудности взросления подрастающего поколения; ситуация неопределенности приводит к деформации личностного развития, дезадаптации подростков в социуме.

Одной из важнейших причин возникновения девиантного поведения подростков выделяется низкий уровень личностных ресурсов, способствующих формированию социально-компетентного поведения, «здоровой» жизненной позиции, опыта конструктивного взаимодействия с окружающими.

В данной ситуации особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных путей развития социальной компетентности в подростковом возрасте, обеспечивающих успешную социализацию личности, способной и готовой нести ответственность за личное благополучие и благополучие общества. Ведущая роль в решении данной проблемы принадлежит системе образования.

В современном обществе модернизация общеобразовательной школы с помощью компетентностного подхода призвана обеспечить разностороннюю подготовленность личности к вступлению во взрослую жизнь, а не только усвоение учащимися определенной суммы знаний, умений.

Компетентностный подход – это практикоориентированный подход, который предполагает овладение человеком нормой деятельности, опытом, достигнутым результатом, по которому можно судить о степени компетентности [3, с. 20].

Необходимость индивидуального личностного подхода к учащимся, с одной стороны, и увеличение в связи с социокультурным кризисом количества подростков «группы риска», нуждающихся в особой педагогической помощи детерминируют возникновение системы педагогического сопровождения социальной компетентности подростков.

Разработка и реализация модели педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков требует анализа научных подходов к изучению социальной компетентности.

– логика социального взаимодействия.

Навыки:

- конструктивного взаимодействия с окружающими;
- коммуникативного контроля;
- общительности;
- организации продуктивной, социально-ориентированной деятельности.

• **Когнитивный компонент:**

- знания о сущности, структуре, функциях социальной компетентности, девиантного поведения, о сущности здорового образа жизни;
- знания о качествах личности, позволяющих успешно социализироваться в обществе, наличие и уровень развития их у себя;
- знания о способах взаимодействия людей в обществе.

• **Нравственно-ценностный компонент:**

- наличие жизненных ориентаций и целей;
- принятие здорового образа жизни, осознание опасности употребления наркотических средств.

Изучение составляющих социальной компетентности подростков (участвующих в эксперименте) выявило:

- недостаточный уровень развития личностного компонента у 37% подростков;
- деятельностный компонент не достаточно сформирован у 44,6%;
- недостаточный уровень развития когнитивного компонента у 35,7%;
- нравственно-ценностный компонент не достаточно сформирован у 42,4%.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости организации деятельности по развитию социальной компетентности подростков в образовательном учреждении, направленную на развитие всех ее компонентов.

Одним из условий эффективности развития социальной компетентности как средства профилактики девиантного поведения подростков мы считаем, использование в образовательной школе технологии педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков – это профессиональное взаимодействие педагогических работников и других специалистов, направленное на совместное с учащимся, повышение личностных ресурсов, включающих знания, умения, навыки, необходимые для социальной деятельности, личностные качества, ценностно-мировоззренческие установки, позволяющие адекватно выполнять нормы и правила жизнедеятельности в обществе, способствующие самореализации и саморазвитию личности.

Основная задача педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков – предоставление возможности получения опыта социального взаимодействия при сопровождении профессионалов.

личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности, невозможность проявлять саморегуляцию и внутренний самоконтроль;

– скудный выбор образцов для подражания, усвоения социального поведения, что приводит к затруднениям в усвоении и воспроизведении опыта ограничение контактов детей, их изолированность, отстраненность от реальной жизни, формирующие иждивенчество и боязнь внешнего мира [1; 6].

В нашем исследовании феномен социальной компетентности подростков рассматривался в контексте проблемы профилактики девиантного поведения подростков в общеобразовательной школе.

Как показали результаты проводимого нами исследования (2006), направленного на диагностику склонности подростков к девиантному поведению, более 70% из участвующих в эксперименте подростков имеют склонность к девиантному поведению выше нормы. В связи с этим возникла потребность поиска новых эффективных путей профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте.

Мы придерживаемся определения социальной компетентности как «интегративного личностного образования, объединяющего в систему знания человека об обществе и самом себе, умения, навыки поведения в обществе, а также отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях, ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем» [2, с. 40].

Социальная компетентность необходима человеку для успешной социальной деятельности, она позволяет адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе, обеспечивает адаптацию личности в обществе и способствует ее самореализации, самоактуализации, самоопределению.

Проблема исследования содержательной характеристики социальной компетентности является недостаточно разработанной и актуальной. Вследствие этого наблюдается отсутствие комплексных психолого-педагогических диагностик уровня развития социальной компетентности.

В нашей работе уровень развития социальной компетентности констатируется на основе диагностики следующих компонентов:

• **Личностный компонент:**

– социальная ответственность, эмоциональная устойчивость, социабельность, личностная активность, адекватная самооценка, волевой контроль, уверенность в себе, толерантность, мотивация достижения.

• **Деятельностный компонент:**

Умения:

– анализировать ситуации взаимодействия людей;
 – правильно оценивать вербальную и невербальную экспрессию во взаимодействии с другими людьми;
 – предвидеть последствия деятельности и поведения своего и других;

Условиями для обеспечения педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков в образовательном учреждении являются:

- ориентация педагогом ребенка в позицию субъекта своего социального развития;
- взаимодействие участников сопровождения на основе рефлексии процесса и результата деятельности, прогнозирования различных социальных ситуаций и их последствий;
- постановка ребенка в ситуацию выбора на основе обсуждения проблемных ситуаций с предложенными альтернативами поведения;
- использование диалогического взаимодействия на всех этапах педагогического сопровождения и интерактивного взаимодействия для активизации личностных ресурсов его участников.

Основными принципами реализации педагогического сопровождения развития социальной компетентности являются: следование за естественным процессом развития подростка на данном возрастном этапе; опора на его субъективный опыт и личностные достижения; ценностное отношение к внутреннему миру ребенка; организация благоприятных условий для самостоятельного, творческого освоения подростком отношений с миром и с самим собой.

Развитие социальной компетентности построено на диалогической системе сопровождения, групповом методе построения занятий, использовании разнообразных интерактивных методов взаимодействия, метода социального проектирования по вопросам решения проблем девиантного поведения с целью подготовки подростков к ответственной и осмысленной жизнедеятельности, формирования растущего человека как субъекта социального действия. Наиболее важно при его использовании показать подросткам личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые будут необходимы им в процессе их жизнедеятельности.

Библиографический список

1. **Бобнева, М. И.** Социальное развитие личности: психологическая проблема // *Общественные науки*. – 1980 – № 1. – С. 89–101.
2. **Калинина, Н. В.** Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение / Н. В. Калинина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 228 с.
3. **Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года**. – М., 2002.
4. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002.
5. **Социальная компетентность: режиссура совместных действий**/ Под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – М.: «Гратис», 2006. – 240 с.
6. **Шульга, Т. И., Слот, В., Спаниярд, Х.** Методика работы с детьми «группы

Функция диагностического этапа педагогического сопровождения развития социальной компетентности – фиксация изменений личности подростка в процессе специально организованной профессионально-педагогической деятельности с помощью пакета диагностических методик.

Промежуточные результаты диагностики компонентов социальной компетентности подростков в контрольной и экспериментальной группе фиксируют позитивные изменения в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе уровень развития компонентов социальной компетентности практически не изменился. Данные результаты свидетельствуют о том, что в условиях специально организованного сопровождения происходит продвижение учащихся к более высоким уровням развития составляющих социальной компетентности.

Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средства профилактики девиантного поведения в общеобразовательном учреждении выполняет ряд функций:

- **информационную** (информирование участников образовательного процесса по вопросам сущности социальной компетентности, ее компонентах, факторах и условиях формирования);
- **диагностическую** (выявление исходного уровня развития социальной компетентности подростков на основе диагностики показателей развития социальной компетентности с целью его повышения и коррекции, повторная его диагностика с целью фиксации изменений);
- **лично-развивающую** (развитие основных компонентов социальной компетентности, повышение личностных ресурсов, социальной ответственности, активности с использованием различных методов, форм);
- **социально-обучающую** (обучение основам социально-компетентного поведения, навыкам конструктивного социального взаимодействия личности с окружающей действительностью).

Таким образом, основа педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков – создание развивающей среды образовательного учреждения. Это предполагает:

- создание такого взаимодействия участников сопровождения, где каждый будет иметь возможность обсуждать свои мысли, проблемы, возможности, личностные особенности в атмосфере уважительности, открытости, честности и поддержки; их интересы, мнения и решения уважаются, но обсуждаются с точки зрения профессионалов;
- возможность опробовать различные формы поведения в критических ситуациях, с правом на ошибку без серьезных последствий для будущего, так как ролевые ситуации – пробы происходят в экспериментальном взаимодействии;
- возможность получения подростками помощи, поддержки в случаях, когда они допускают ошибки.

у учащихся детских музыкальных школ по методике Ч. Д. Спилбергера (адаптация на русский язык Ю. Л. Ханин) выявило, что больше половины подростков (по нашим данным – 58%) имеют высокий уровень тревожности.

Выявив средние баллы текущих оценок, полученных на уроках в течение одного полугодия учебного года и оценок, полученных на зачетах и академических концертах в этом же полугодии, установлено, что у большинства учащихся с высоким уровнем тревожности (в нашем исследовании – у 64%), отмечается ухудшение качества исполнения произведений на экзаменах ($p < 0,05$). **Исследование личностных особенностей учеников музыкальных школ (табл. 1).**

Исследование мотивации учащихся

В исследовании мотивации учащихся определялась зависимость тревожности от таких мотивационных компонентов, как внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная (ВП) и внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Для этого была использована методика Замфир (А. А. Реан) «Мотивация профессиональной деятельности» в нашей модификации. Вопросы составлены с учетом специфики музыкально – исполнительской деятельности учащихся. Учащимся нужно дать оценку следующих мотивов по пятибалльной шкале:

1. Хорошая оценка.
2. Стремление к победам в конкурсах.
3. Стремление избежать критики со стороны учителя или директора (завуча).
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.
5. Потребность в уважении со стороны педагога, директора (завуча), одноклассников и др.
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы.
7. Возможность самореализации в музыкально – исполнительской (концертной) деятельности.

ВМ составляют такие мотивы музыкально – исполнительской деятельности как удовлетворенность от самого процесса и результата работы, а также возможность самореализации в музыкально – исполнительской (концертной) деятельности.

ВПМ составляют мотивы, отражающие потребности в хорошей оценке, в победах на конкурсах, уважении со стороны педагога, директора, одноклассников и т. д.

Для ВОМ характерно стремление избежать критики со стороны учителя или директора, а также стремление избежать возможных наказаний и неприятностей.

Кроме определения величины ВМ, ВПМ, ВОМ, оценивалась и степень оптимальности мотивационного комплекса, которая при математической обработке имела следующее бальное выражение:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$ - 15 баллов

$ВМ > ВПМ = ВОМ$ - 14баллов

Результаты исследования взаимосвязи высокого уровня тревожности учащихся с их личностными особенностями

Факторы	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
1. Мотивационный комплекс в музыкально-исполнительской деятельности	- 0,47 (p < 0,01)	- 0,23
2. Самооценка (общая)	- 0,54 (p < 0,01)	- 0,35 (p < 0,05)
3. Самооценка (в музыкально-исполнительской деятельности)	- 0,35 (p < 0,01)	- 0,5 (p < 0,01)
4. Низкая самооценка (в музыкально-исполнительской деятельности)	- 0,74 (p < 0,05)	- 0,5
5. Уровень притязаний (общий)	0,08	- 0,16
6. Уровень притязаний (в музыкально-исполнительской деятельности)	0,36 (p < 0,05)	- 0,02
7. Разность между уровнем притязаний и самооценки	0,22	0,42 (p < 0,05)
8. Разность между уровнем притязаний и самооценки в музыкально-исполнительской деятельности	0,37 (p < 0,05)	0,43 (p < 0,05)

риска». – М. Изд-во УРАО, 2001. – 128 с.

УДК 159.9

Е. А. Глазкова

**ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ
В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

Проблема эстрадного волнения актуальна в условиях концертного выступления учащихся детских музыкальных школ. Важность изучения этого феномена обусловлена отсутствием исследований, посвященных проблеме тревожности в исполнительской деятельности у учащихся детских музыкальных школ. Поэтому, предпринята попытка изучить эту проблему и, в частности, выявить факторы тревожности при публичном выступлении у учащихся музыкальных школ.

Соглашаясь с точкой зрения А. Готсдинера [1] о возникновении осознанного эстрадного волнения в подростковом возрасте, были определены возрастные рамки участников исследования от 10 до 15 лет.

Проведенное исследование тревожности при концертном выступлении

мость между самооценкой подростка в его музыкально – исполнительской деятельности и ситуативной тревожностью $r(3;1) = -0,47$ ($p < 0,01$), личностной тревожностью $r(3;2) = -0,5$ ($p < 0,01$). Чем ниже самооценка подростка в его музыкально – исполнительской деятельности, тем выше его ситуативная и личностная тревожность. Помимо этого, внутри выборки учащихся с низкой самооценкой в музыкально – исполнительской деятельности выявлена обратная корреляционная связь между высокой ситуативной тревожностью и уровнем самооценки в музыкально – исполнительской деятельности $r(4;1) = -0,74$ ($p < 0,05$).

Выявлена взаимосвязь между уровнем притязаний в музыкально - исполнительской деятельности и ситуативной тревожностью $r(6;1) = 0,36$ ($p < 0,05$). Чем более высокие, более нереальные цели в музыкально-исполнительской деятельности ставят перед собой учащиеся, тем более возрастает их уровень ситуативной тревожности.

При исследовании влияния самооценки, уровня притязаний на личностную тревожность подростков установлено, что существует прямая взаимосвязь между личностной тревожностью и разницей между его уровнем притязаний и самооценкой $r(7;2) = 0,42$ ($p < 0,05$). Чем большее расхождение между уровнем притязаний и самооценкой ребенка, тем выше его личностная тревожность.

Выявлена взаимосвязь между ситуативной тревожностью и разностью между уровнем притязаний и самооценкой подростка в его музыкально-исполнительской деятельности $r(8;1) = 0,37$ ($p < 0,05$). Чем большее расхождение между показателями уровня притязаний в музыкально-исполнительской деятельности и самооценкой в этой деятельности, тем выше ситуативная тревожность учащегося.

Таким образом, установлен комплекс личностных особенностей учащихся детских музыкальных школ, которые при одном их уровне могут влиять на повышение ситуативной и личностной тревожности, а при другом – способствовать их снижению. **Исследование влияния личностных особенностей педагогов на тревожность учащихся при публичном выступлении (табл. 2)**

Известно, что сам по себе корреляционный анализ не способен выявить причинно-следственные связи, а определяет только наличие взаимосвязи параметров между собой. Однако причинно–следственные связи могут быть определены в результате содержательно–психологического анализа корреляционных данных. В нашем случае можно говорить именно о влиянии личностных особенностей педагога на ситуативную тревожность учащихся, так как с психологической точки зрения первый параметр является относительно устойчивым и независимым относительно второго параметра.

В результате исследования получены надежные корреляционные зависимости между следующими показателями:

1. $r(\text{№}1) = 0,6$; $r(\text{№}14) = 0,55$ ($p < 0,05$). Прямая положительная связь

ВМ = ВПМ > ВОМ - 13 баллов

ВПМ > ВМ > ВОМ - 12 баллов

ВМ > ВОМ > ВПМ - 11 баллов

ВПМ > ВОМ = ВМ - 10 баллов

ВМ = ВПМ = ВОМ - 9 баллов

ВПМ > ВОМ > ВМ - 8 баллов

ВПМ = ВОМ > ВМ - 7 баллов

ВОМ = ВМ > ВПМ - 6 баллов

ВОМ > ВМ > ВПМ - 5 баллов

ВОМ > ВМ = ВПМ - 4 балла

ВОМ = ВПМ > ВМ - 3 балла

ВОМ > ВПМ = ВМ - 2 балла

ВОМ > ВПМ > ВМ - 1 балл

В результате исследования с помощью корреляционного анализа Спирмена определена высокая обратная связь между ситуативной тревожностью и оптимальностью мотивационного комплекса в музыкально – исполнительской деятельности $r(1;1) = -0,47$ ($p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем больше удовлетворенность ученика от процесса, результата работы в классе вокала или при обучении игре на музыкальном инструменте, от возможности реализовать себя в музыкально – исполнительской деятельности, тем ниже уровень ситуативной тревожности. И наоборот, преобладание таких мотивов, как боязнь наказаний, критики способствует повышению ситуативной тревожности.

Исследование самооценки учащихся

В исследовании установлена высокая обратная связь самооценки подростка с ситуативной тревожностью $r(2;1) = -0,54$ ($p < 0,01$), личностной тревожностью $r(2;2) = -0,35$ ($p < 0,05$). Чем ниже самооценка учащегося, тем выше его ситуативная и личностная тревожность.

Также в исследовании важно было определить взаимосвязь между уровнем ситуативной, личностной тревожности и самооценки подростка в его музыкально – исполнительской деятельности. То есть, установить, как оценивает себя ребенок в музыкально – исполнительской деятельности: музыкальные способности, подготовленность к выступлениям и т. д.

Для этого была разработана методика самооценки учащихся музыкально – исполнительских качеств на основе общеизвестной методики Дембо – Рубинштейн. Методика позволяет определить уровень самооценки следующих качеств в музыкально – исполнительской деятельности:

- музыкальные способности;
- подготовленность к выступлению;
- качество выступлений;
- уверенность при выступлении;
- удовлетворенность выступлением.

В ходе проведенного исследования установлена высокая обратная зависи-

Результаты исследования взаимосвязи тревожности учащихся детских музыкальных школ и личностных особенностей их учителей

№	Качества педагога	Ситуативная тревожность учащихся
1	агрессивность (опросник Баса – Дарки)	0,6 ($p < 0,05$)
2	враждебность	0,136
3	физическая агрессия	0,154
4	косвенная агрессия	0,71 ($p < 0,01$)
5	раздражение	0,57 ($p < 0,05$)
6	негативизм	0,23
7	обида	0,19
8	подозрительность	0,08
9	вербальная агрессия	0,55 ($p < 0,05$)
10	чувство вины	0,07
11	эмпатия (методика И.М.Юсупова)	0,55 ($p < 0,05$)
12	тревожность (методика Г. Айзенка)	0,8 ($p < 0,01$)
13	фрустрация	0,69 ($p < 0,01$)
14	агрессивность	0,55 ($p < 0,05$)
15	ригидность	0,55 ($p < 0,05$)
16	мотивация профессиональной деятельности (методика К.Замфир в модификации А.А.Резан)	-0,31

уровнем фрустрации, могут быть причиной повышения ситуативной тревожности ученика.

8. $r(N=15) = 0,55$ ($p < 0,05$). Наличие положительной связи между ригидностью педагога и ситуативной тревожностью учащегося.

Можно полагать, что человек, склонный к затрудненности в изменении намеченной программы деятельности, в условиях, объективно требующих ее перестройки, с трудом может изменить свое негативное настроение, эмоции, что приводит к повышению ситуативной тревожности ученика.

Таким образом, *установлен комплекс личностных особенностей педагога, которые, при одном уровне их развития, могут влиять на повышение ситуативной тревожности учащихся при публичном выступлении, а при другом уровне их развития могут, напротив, способствовать ее снижению.*

Особенности взаимодействия между учащимися и их родителями (табл. 3)

Таблица 3

Результаты исследования взаимосвязи тревожности учащихся музыкальных школ и особенностей взаимодействия с их родителями

между агрессивностью педагога и ситуативной тревожностью учащегося. Иначе говоря, чем выше уровень агрессивности педагога, тем выше ситуативная тревога у учащегося при концертном выступлении.

2. $r(N\#4) = 0,71$ ($p < 0,01$). Наличие высокой положительной связи между косвенной агрессией педагога и ситуативной тревожностью учащегося.

3. $r(N\#5) = 0,57$ ($p < 0,05$). Наличие положительной связи между раздражительностью педагога и ситуативной тревожностью учащегося.

4. $r(N\#9) = 0,55$ ($p < 0,05$). Наличие положительной связи между вербальной агрессией педагога и ситуативной тревожностью учащегося.

5. $r(N\#11) = 0,55$ ($p < 0,05$). Наличие обратной зависимости между эмпатией педагога и ситуативной тревожностью учащегося. Иначе говоря, чем ниже эмпатия педагога, тем выше ситуативная тревожность учащегося; и наоборот. Таким образом, умение тонко чувствовать настроение ученика в определенный момент, правильно поддержать его, умело подкорректировать чувства и настроения учащегося при подготовке к концерту и непосредственно перед ним являются фактором снижения ситуативной тревожности. И напротив, неспособность педагога почувствовать состояние учащегося, проявить адекватное сочувствие и сопереживание в процессе обучения и в предконцертной ситуации являются фактором повышения ситуативной тревожности.

6. $r(N\#12) = 0,8$ ($p < 0,01$). Наличие высокой положительной связи между тревожностью педагога и ситуативной тревожностью учащегося. Можно полагать, что здесь срабатывает своеобразный механизм заражения. Нельзя вселять уверенность в учащегося, оптимизировать его предконцертное состояние, если сам педагог волнуется до дрожи и пребывает в состоянии высокой тревожности.

7. $r(N\#13) = 0,69$ ($p < 0,01$). Наличие высокой положительной связи между фрустрацией педагога и ситуативной тревожностью учащегося.

Неудовлетворенность, раздражительность, гнев, отчаяние и другие отри-

Шкалы опросника	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Детский вариант	Взрослый вариант	Детский вариант	Взрослый вариант
1. Нетребовательность - требовательность	0,07	- 0,17	0,14	0,2
2. Мягкость - строгость	0,004	- 0,12	0,03	0,07
3. Автономность - контроль	- 0,37	- 0,42	0,05	- 0,38
4. Эмоциональная дистанция - близость	- 0,44	- 0,14	- 0,23	- 0,11
5. Отвержение - принятие	0,17	- 0,03	- 0,11	- 0,17
6. Отсутствие сотрудничества - сотрудничество	0,15	- 0,13	- 0,14	- 0,39
7. Несогласие - согласие	- 0,2	- 0,18	- 0,09	- 0,19
8. Непоследовательность - последовательность	- 0,203	0,18	- 0,01	0,12
9. Авторитетность родителя	0,13	- 0,05	0,03	- 0,12
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем)	0,21	- 0,002	- 0,04	- 0,1

По шкале № 6 «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» опросника И. М. Марковской «Взаимодействие родитель–ребенок» (взрослый вариант), выявлена обратная связь с личностной тревожностью подростка ($p < 0,05$). Наличие общего дела, признание прав и достоинств подростка, равенство и партнерство в отношениях между родителями и детьми, необходимы в подростковом возрасте и способствуют снижению личностной тревожности ребенка.

Выявлена обратная связь между эмоциональной близостью (по шкале №4) и ситуативной тревожностью ребенка (детский вариант опросника ВРР) ($p < 0,05$). Это показывает, что семья для подростка – необходимый источник эмоционального тепла и поддержки. Поддержка родителями ребенка, умение вселить уверенность, веру в подростка в предконцертный период, взвешенно оценить достижения ребенка при подготовке к концертному выступлению, способствуют снижению его ситуативной тревожности.

По шкале № 3 «Автономность – контроль» (взрослый вариант) определена обратная связь с личностной тревожностью подростка ($p < 0,05$), обратная связь (детский и взрослый варианты – $p < 0,05$) с ситуативной тревожностью подростка. Иначе говоря, вседозволенность, излишне низкий контроль, который, на самом деле, может быть следствием безразличного отношения к ребенку, приводит к повышению как ситуативной, так и личностной тревожности.

Таким образом, можно констатировать, что низкий контроль, безразличное отношение к обучению ребенка в музыкальной школе, к его концертным выступлениям, безучастность в подготовке к экзаменам, концертам, ведет к повышению ситуативной и личностной тревожности ребенка. И наоборот, понимание, поддержка, одобрение взрослым подростка способствует ее снижению.

Итак, в результате исследования тревожности в музыкально – исполнительской деятельности у учащихся детских музыкальных школ установлен комплекс личностных особенностей ученика, педагога, которые, при одном уровне их развития, могут влиять на повышение ситуативной и личностной тревожности учащихся при публичном выступлении, а при другом уровне их развития могут, напротив, способствовать снижению тревожности учащихся. Также установлены особенности взаимодействия между учащимися детских музыкальных школ и их родителями, которые влияют на уровень не только личностной тревожности ребенка, но также и на уровень его ситуативной тревожности.

Библиографический список

1. **Готсдинер, А. Л.** Музыкальная психология [Текст] / А. Л. Готсдинер; Междунар. Акад. Пед. Наук, Моск. Гуманит. Актер. лицей. – М.: Малое изд. Предприятие «НВ Магистр», 1993. – 190 с. Нот.илл. – 21 см.

РАЗДЕЛ VII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 377: 5

Ю. В. Давыдова

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях масштабных изменений, происходящих в обществе и экономике России, возрастает актуальность проблемы формирования конкурентоспособного специалиста в системе дополнительного профессионально-технического образования. В то же время проведенный анализ работ по различным аспектам подготовки и переподготовки специалистов рабочих профессий показывает, что данная проблема является многоплановой и, как следствие, недостаточно разработанной, а поэтому требует пристального внимания и дальнейшего исследования [1; 2; 7].

Современное профессионально-техническое образование должно быть ориентировано не только на получение профессии, но и на профессиональное самоопределение и психологическое самосознание будущих специалистов выбора необходимой профессии. Дополнительное профессиональное образование, выполняющее функции профессиональной подготовки и переподготовки, отождествляемое с понятием «специальное образование», предполагает два пути его получения – самообразование или обучение в образовательных учреждениях. Исследователи отмечают, что выбор новой профессии – это процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных потребностей субъекта выбора профессии [6].

Отметим также, что в целом человек относится к дополнительному образованию прагматически: оно ему необходимо «здесь и теперь», и образовательное учреждение призвано соответствовать личностным запросам. Вместе с тем, ориентированное на потребности компетентного человека образование должно быть представлено как социально-ориентированное профессиональное образование специалистов и раскрывать их возможности:

- в формировании профессиональной мобильности, гибкости, готовности к освоению нового;
- в развитии социальной и гражданской активности;
- в выравнивании различий между женской и мужской трудовой деятельностью;

профессиональная успешность.

«Под конкурентоспособностью работников понимают соответствие рабочей силы требованиям рынка, возможность вступать в отношения конкуренции (конкурировать) на рынке труда; совокупность характеристик определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему (им) претендовать на занятие определенных вакансий (найм).

Конкурентоспособный работник не испытывает, как правило, длительных затруднений на рынке труда» [8]. Концептуализируя модель конкурентоспособной личности учащегося учреждений дополнительного профессионально-технического образования, мы исходили из положений, определяющих его профессиональную конкурентоспособность. В связи с этим целесообразно постулировать существование нескольких уровней осуществления будущей профессиональной деятельности как этапов формирования конкурентоспособности. В системе этих уровней можно выделить следующие критерии:

– степень самостоятельности в осуществлении деятельности и принятия решения;

– соотношение репродуктивного и творческого компонентов при осуществлении деятельности, определяющееся от степени осознаваемой структурированности ситуации, в которой протекает деятельность специалиста.

Нами выделяются четыре уровня осуществления деятельности:

1 *уровень – алгоритмизированная деятельность*, которая характеризуется четкой детерминацией поведения специалиста, хорошо структурированной ситуацией осуществления деятельности и выполнением стандартного набора действий, необходимых на данном рабочем месте. На первом уровне, как показывает практика, творческий компонент при осуществлении деятельности практически отсутствует.

2 *уровень – частично самостоятельная деятельность*, характеризующаяся выполнением отдельных действий по указанию руководства или согласно технологическому процессу. На этом уровне творческий компонент при осуществлении деятельности проявляется, но представлен в минимальной степени.

3 *уровень – самостоятельная деятельность*, осуществляемая в регламентированных условиях стандартных ситуаций, самостоятельность субъекта деятельности ограничивается рамками структурной организации. На этом уровне наблюдается примерно равное соотношение репродуктивного и творческого компонентов.

4 *уровень – самостоятельная деятельность*, осуществляемая на творческом уровне, характеризующаяся принятием самостоятельных решений в нестандартных ситуациях, в условиях, выходящих за рамки регламентированной деятельности. На этом уровне очевидно преобладание творческого компонента.

Считаем, что указанные четыре уровня в самом общем виде могут характе-

- в повышении культуры семейных отношений;
- в формировании толерантного сознания;
- в удовлетворении социально-культурных потребностей.

Реализация этих функций обеспечивается в той мере, в какой образование помогает субъекту образовательной деятельности глубже заглянуть в себя, критически оценить достигнутое, найти свой путь решения самых различных проблем. Сегодня теория и практика дополнительного образования начинает развиваться широкими темпами, она обретает свой язык, свою систему принципов. Идет процесс преодоления недооценки и поверхностного представления о процессах, связанных с дополнительным профессионально-техническим образованием, сменой образовательной парадигмы. И, конечно же, общественный прогресс явится мощным импульсом дальнейшего осмысления проблем развития рынка труда, рынка образовательных услуг [1]. Тематическим ядром образовательной парадигмы является компетентностный подход, сущность которого в изменении целей образования: не информированность обучаемых, а привитие им умения решать возникающие в жизни, профессиональной деятельности проблемы и задачи – на основе полученных ими знаний. Основываясь на вышесказанном *мы понимаем под компетентностью способность специалиста применять знания, умения, опыт для решения практических задач в соответствии с его кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов, в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимыми информацией и практическим опытом.*

В современных условиях актуализируются факторы, задающие новые требования к итоговым характеристикам компетентности современных специалистов. К таким факторам относятся: радикальное изменение содержания и диверсификация профессиональной деятельности специалистов; высокая неопределенность рынка труда, его быстрая и непредсказуемая изменчивость; обострение конкуренции на рынке; упразднение системы государственного распределения и сложности самостоятельного трудоустройства [4]. В связи с указанными факторами будущие специалисты не имеют не только гарантий занятости, но и в еще большей степени – гарантий своей профессиональной деятельности по полученной ими конкретной специализации. Сегодня, на наш взгляд, необходим комплекс мер, обеспечивающих толерантность слушателей к неопределенности социальных условий, их способность адаптироваться к условиям рынка труда, их профессиональную мобильность. Поэтому учащиеся учреждений дополнительного профессионально-технического образования должны быть профессионалами не только в какой-либо одной конкретной области, но и грамотными, универсальными специалистами в ряде прикладных направлений; они должны характеризоваться универсальностью и диверсифицированностью своей профессиональной компетентности. Лишь при этом условии может быть обеспечена их выживаемость и

то ведущим (системообразующим) качеством выступает запланированность, заданность действий [5], отражающая, как правило, усвоение учащимися знаний, показанных преподавателями или воспринятых из учебных руководств, простое перенимание умений, демонстрируемых педагогами. Конечной целью дополнительного профессионально–технического образования является формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни.

Таким образом, вышеизложенное позволило нам сформулировать следующее определение: Компетентность – совокупность знаний, навыков, способностей, личностных качеств и стереотипов поведения специалиста, позволяющая ему успешно решать определенную совокупность задач при фиксированных внешних условиях.

Кроме того, анализ проблемы еще раз указал на то, что профессиональное становление конкурентоспособного специалиста в контексте реализации компетентностного подхода в учреждениях дополнительного профессионально–технического образования сопровождается наличием широкого круга проблем, и усилия исследователей должны быть направлены на выявление имеющихся трудностей и поиск путей их преодоления.

Библиографический список

1. **Амирова, Л. А.** Формирование профессионально мобильной личности – педагогическая функция общества и образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 6 (13). – С. 60–71.
2. **Багин, В. В.** Сущность и принципы построения системы дополнительного профессионального образования как открытой образовательной системы // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Выпуск № 12. – 2007. – С. 3–17.
3. **Белякова, Г. Я., Сумина Е. В.** Ключевые компетенции как основа устойчивого конкурентного преимущества предприятия // Электронный журнал «Исследовано в России». – 104, 1072 1080, 2005.
4. **Блинов, А.** Компетенции персонала в современной организации. – <http://www.e-executive.ru/without/article2847/>.
5. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – 210 с.
6. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий. – М.: Академический проект; Екатеринбург Деловая книга, 2003. – 336 с.
7. **Минюрова, В. А.** Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития // Образование и наука.– 2007. – № 5 (47). – С. 81–90.
8. **Энциклопедия профессионального образования:** В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., АПО. 1998. – 568 с., ил. Т. 1 – А – Л – 1998. – С. 465.

ризовать любую как познавательную, так и профессиональную деятельность.

Для оценки доминирующего уровня осуществления деятельности будущего конкурентоспособного специалиста, как правило, разрабатываются модели его личности, которые опираются на психологические теории личности, сформированные в отечественной психологии (А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, Б. Д. Парыгин и др.). Логично напрашивается вывод о необходимости оптимизации требований теории и запросов практики.

Установление взаимосвязи между теоретическими построениями и идеями, предложенными практикой, позволяет сформулировать уровневую структуру личности выпускника. Эти уровни также имеют иерархию, основанную на соотношении генетических и социальных факторов, оказывающих влияние на формирование личности.

Рациональное и умелое использование в практике профессиональной подготовки и переподготовки специалистов таких принципов обучения, как научность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, доступность и, конечно же, индивидуальность, способствует обеспечению качества подготовки конкурентоспособного специалиста, являясь основой системно–деятельностного подхода к образованию.

Даже из далеко не полного перечня качеств, которые раскрывают понятие «компетентность» и «конкурентоспособность» специалиста, ясно, что процесс подготовки современного специалиста целесообразно вести на технологической основе, используя системно-деятельностный подход к построению и проведению учебного занятия. Нацеливая слушателей с первого занятия на конкретный реальный конечный результат обучения, мы непременно учитываем индивидуальные способности слушателя, исходя из положения о том, что подготовка компетентного и конкурентоспособного специалиста требуют от преподавателя выделения «болевых зон» развития определенных навыков и умений, которые позволяют успешно реализовать планируемое содержание учебного материала каждого занятия в приобретенные прочные знания, умения и навыки.

Рассуждая о соотношении понятий «профессионал» и «специалист», А. А. Бодалев считает, что «специалист–профессионал – это человек, достигший высокого уровня исполнения своих обязанностей в главной сфере функционирования того учреждения, в котором он работает. В основу подготовки такого специалиста закладываются знания, умения, навыки в соответствии с профессиографией его действий» [5]. Заметим, что подготовка специалиста идет через усвоение им дисциплин, заложенных в учебный план и реализуемых в разных формах учебных занятий: лекции, семинарские, лабораторные и практические занятия, разные виды тренинга, курсовые и дипломные работы.

Различая понятия «профессионализм» и «специалист», А. А. Бодалев отмечает, что если понятие «профессионализм» свести к понятию «специалист»,

учителя физической культуры и его интерпретации в теории образования и воспитания процесс непрерывного педагогического образования обогащается новыми идеями. В основе целевых установок педагога лежит вера в уникальность человеческой личности, исключение элементов ее подавления в образовательно-воспитательном процессе при нацеленности на уважение и создание комфортных, оптимально сбалансированных условий жизнетворчества, образовательно-развивающей среды и пространства выбора личностной траектории саморазвития и самореализации. Эту проблему традиционными средствами обучения решить нельзя, поэтому данную образовательную потребность можно реализовать на новом методологическом уровне непрерывности образовательного процесса, который позволяет индивиду адаптироваться в социуме и реализовать свое личностное развитие.

Непрерывное образование характеризуется наличием противоречивости двух систем современной педагогической деятельности: предметной и личностно ориентированной, что побуждает ученых к осмыслению их преемственности в подготовке педагогических кадров. Преемственность обеспечивает связь между прошлым, настоящим и будущим, где этапы обучения изменяют внутреннюю позицию личности, ее статус и выступает как закономерность, условие, средство, принцип и процесс образования, обучения, воспитания и развития активных субъектов учения, которые выступают как взаимосвязанные процессы.

В концепции непрерывного педагогического образования само образование рассматривается как система, включающая в себя три основных взаимосвязанных процесса: воспитание, обучение и развитие сознания человека, где обучение связано с освоением определенных видов деятельности, воспитание – с формированием личности, развитие сознания – с культурным и общественным ростом. Непрерывность рассматривается и как преемственность различных звеньев подготовки будущего учителя, основанная на единых методологических подходах к организации образовательного процесса. В связи с этим, многие аспекты подготовки педагогических кадров с позиции современной парадигмы непрерывного профессионально-педагогического образования требуют системных исследований реализуемых технологий, как в рамках преподавания отдельных учебных предметов, так и на междисциплинарном уровне.

В основе целевых установок современного педагога лежит вера в уникальность человеческой личности, исключение элементов ее подавления в учебном процессе при нацеленности на уважение и создание условий, предопределяющих успех обучения, предоставление свободы выбора для развития самостоятельности, активности, познавательных и творческих способностей на каждом уровне образования. Эти положения находят свое подтверждение в процессе интеграции разных ступеней обучения, где личностный компонент выступает системообразующим, а непрерывность является целостным

В. А. Фатеев

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процессы, происходящие в современной мировой практике образования, испытывают потребность в выработке новой образовательной системы, основу которой составляют идеи непрерывности педагогического образования, его гибкости, вариативности, отсутствия дуализма в подготовке учительских кадров при ориентации на принципы фундаментализации, гуманизации, демократизации, профессионализации, личностной ориентации, интеграции, преемственности. Понятие «непрерывное образование» рассматривается как принцип системы образования; как система образовательных учреждений; как личностная образовательная траектория человека на протяжении всей его жизни.

Первые теоретические разработки непрерывного образования появились в первой четверти XX в. в трудах английских исследователей, которые трактовали его преимущественно как образование взрослых, рассматривая его с позиции компенсаторного обучения, способствующего ликвидировать пробелы в базовом образовании взрослых, либо необходимость его связи со старением полученных знаний [2]. В 1969 г. на конференции в Канаде было выделено четыре основных уровня непрерывного образования и определены его типы [3].

Основные принципы непрерывного образования в мировой практике в основном совпадают, что свидетельствует об общих тенденциях его развития: гуманистический характер и демократизация образования; интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа; гибкость учебных планов и программ; альтернативность подходов к организации образовательного процесса; независимость и самостоятельная направленность обучения; связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью индивида.

Под термином «непрерывное образование» Б. С. Гершунский [4] понимает совокупность путей, средств, способов, форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности в сети государственных, общественных, учебных заведений и в процессе самообразования. Проблема реализации личностной ориентации процесса образования, обучения, воспитания и развития субъекта познания становится в центр внимания отечественной дидактики, психологии и педагогики, рассматривающих его с новой позиции демократизации, требующей отхода от единообразия в сторону плюрализма, вариативности, личностной ориентации, преемственности на всех ступенях непрерывного образования.

С позиции лично ориентированного подхода в подготовке будущего

преемственности, где доминировала связь и координация методологических и содержательных аспектов учебного процесса на различных этапах, определяя дискретную природу обучения. Переход от преемственности к непрерывности процесса обучения и профессиональной подготовки, разработка и внедрение новых подходов становится актуальной задачей педагогической науки и практики [10; 12].

Непрерывность, в отличие от преемственности в образовании, является во многом личностной, субъектной интеграцией, предполагающей взаимодействие учащихся и педагога, что свидетельствует о необходимости личностного перехода с одного уровня образования на другой. При этом основополагающие принципы взаимодействия между разными уровнями образования и профессиональной подготовки будущих педагогов требуют разработки новых подходов к организации управления этой интегрированной системой [15].

Важнейшими характеристиками непрерывности процесса образования являются гибкость, разнообразие, доступность, индивидуализация, где особая роль отводится педагогу, выступающему как развивающаяся личность и как человек, отвечающий в силу своей профессиональной принадлежности за условия, характер и перспективы развития личности другого человека [11].

Предметность в педагогике рассматривается как общепедагогический принцип, обеспечивающий неразрывную связь между этапами, служащий условием и механизмом реализации других принципов, выступающих факторами осуществления преемственности. Ее сущность характеризуется взаимосвязью между прошлым, настоящим и будущим, изменяя внутреннюю позицию личности и ее статус в процессе самодвижения и выступая как закономерность, условие и средство учебно-воспитательного процесса. Динамику и созидательное начало процесса преемственности составляет единство развертывания, обогащения и отражения в сознании субъекта интенции на самообразование [1; 6; 7] как разноаспектного феномена, состоящего из закономерностей, принципов и процессов [5]. Однако следует отметить, что преемственность – противоречивое явление, характеризующееся динамическими изменениями, отрицанием прошлого опыта и конструктивным критическим анализом нового. Содержательную сторону преемственности составляет анализ прогнозирования изменений в социуме; проектирование образовательных траекторий развития; расширение, обогащение, многообразие функций, направленных на развитие личности, которые способствуют целостности процесса подготовки будущего учителя на разных этапах системы непрерывного педагогического образования.

Современная парадигма образования делает акцент на предоставление воспитанникам свободы выбора и самостоятельности, обеспечивающим им позицию субъекта, партнера, а не объекта педагогического воздействия, что, в свою очередь, определяет повышенные требования в содержании процесса преемственности каждого этапа становления личности, четко отлаженной профессиональной ориентации, профотбора, возможности проектирования

процессом развития личности, формирования гибких образовательных траекторий и выравнивания стартовых возможностей каждого обучающегося.

Таким образом, как исторически сложившаяся система подготовки учителя и его роли во взаимодействии с учениками, так и современный уровень развития непрерывности педагогического образования в целом и физической культуры в частности, сводится к глубинным изменениям во взгляде на личность учителя и ученика при переходе на новую парадигму образования. Эти изменения нацеливают на характеристику физической культуры как на интегральное качество личности; условие и предпосылку творческой направленности процесса профессионализации; обобщенный показатель профессиональной и физической культуры; пространство для свободного и сознательного самоопределения личности в социуме.

На современном этапе реформирования системы образования в условиях непрерывности его протекания необходима перестройка методологической, общепедагогической и профессиональной подготовки будущего педагога, направленной на творческое становление личности и ее интегративного, фундаментального, общекультурного компонентов развития. Преемственные связи, конструирующие систему деятельности специалиста в вузе, исходят из понимания того, что личность учителя не рассматривается изолированно на разных ступенях непрерывного педагогического образования, а выступает как целостная система процесса становления, функционирования и развития. При этом непрерывное образование рассматривается как фактор, обуславливающий реальность получения общего физкультурного образования будущим специалистом в системе преемственности довузовского и базового профессионального образования, являющихся фундаментом для самореализации, самообучения, самообразования и самостановления личности.

Однако до сих пор острой проблемой остается отсутствие необходимой преемственности уровней средней и высшей школы, среднего и высшего физкультурного образования, что приводит к длительной адаптации выпускников школ к вузовской системе при смене этапов обучения, определяющей внутреннюю позицию личности и ее статус. Студенчество как социальная группа характеризуется профессиональной направленностью и осмысленным отношением к будущей профессии, являющимся следствием правильности ее выбора и полноты представлений о ее специфике. Важным фактором успешного обучения является личностная и социально-психологическая адаптация при стремлении личности к установлению оптимальных взаимоотношений с социальной средой, в процессе которой изменяется внутренний мир личности; привычное представление о будущей деятельности; коррекция в сфере самоопределения и профессиональной ориентированности; рефлексия самосознания и самооценки. Новый статус предполагает и новую систему отношений и обучения, адаптируемых к условиям деятельности и формируемым на дидактическом, социально-психологическом и профессиональном уровне.

Традиционно во всех образовательных технологиях преобладал принцип

дентов достигает 90% приоритетности.

Анализ уровня сформированности профессиональной направленности и профессиональной пригодности к педагогической деятельности показал, что 33,3% студентов имеют высокую степень соответствия, 55,5% – среднюю и 22,2% – низкую. Коэффициент самооценки профессиональной пригодности и способности к педагогической деятельности (по позитивным личностным качествам), характеризующим субъективный характер своей идеальной представленности в роли учителя, составил 0,7 балла, что свидетельствует о переоценке студентами своих достоинств (завышенная самооценка), по сравнению с данными экспертного мониторинга.

Оценка «психологического личностного профиля» показала, что степень выраженности личностных качеств будущего учителя находится на среднем уровне развития, составляя 4,1 балла (максимальное проявление равно 1,0 баллу, а минимальное – 7,0).

Исследования показали, что работа по профессиональной внутривузовской ориентации на учительскую профессию может эффективно осуществляться по ряду важных направлений:

- согласованное и преемственное взаимодействие общеобразовательной и высшей школы по профессиональной ориентации школьников и студентов в системе педагогического образования;

- выполнение студентами дифференцированных корректировочных программ по внутривузовской профориентации с учетом типологических особенностей, характеризующихся наличием довузовского опыта и сформированных мотивов выбора профессии учителя;

- вовлечение студентов в различные виды профориентационной деятельности в школе в период педагогических практик для корректирования мотива выбора учительской профессии учащимися.

Таким образом, подготовка к профессии учителя должна начинаться до выбора профессии и продолжаться в процессе профессиональной подготовки в вузе, где профессиональное самоопределение является системообразующим ядром для всей системы возможных «самоопределений» подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина [8].

При этом профессионализация будущего специалиста рассматривается как процесс формирования или достижения профессиональной пригодности, где важными критериями выступает профессиональная успешность и удовлетворенность трудом. Другой подход связан с понятием «готовности к труду», где профессионализация рассматривается как формирование определенной иерархии этапов (допрофессиональной и профессиональной) готовности к трудовой деятельности.

Существует ряд концепций профессионализации: концепция профессиональной зрелости Д. Сьюпера и профессионального становления Т. В. Кудрявцева, которые базируются на смене парадигмы высшего физкультурного образования в сторону личностно ориентированного педагогического

и диагностирования личностного потенциала. К основным предпосылкам формирования профессиональной направленности можно отнести наличие довузовского педагогического опыта; устойчивых мотивов выбора учительской профессии лицами с разным педагогическим стажем; тип выбора профессии; осведомленность об учительском труде.

Изучение мотивов выбора профессии и наличие довузовского педагогического опыта позволили выделить четыре типа студентов: имеющих одноплановый мотив выбора профессии (любовь к предмету); не имеющих стойкого мотива поступления в вуз; проявивших яркие способности к учебно-организационной работе; отличающихся ярко выраженными сопутствующими довузовскими умениями. В процессе организованного довузовского образования у абитуриентов происходит преломление в мотивационно-потребностной сфере с интересов на социально значимые ориентации к профессии учителя при позитивном отношении – у 27,8%; к преподавательской деятельности – у 29,9; к тренерской работе – у 31,2% слушателей и абитуриентов.

По типологическим особенностям слушателей допрофессионального образования и абитуриентов, миновавших этот важный этап ориентации на будущую профессию, можно условно разделить на «спортсменов» (30–40%); «педагогов» (50–60%) и «случайных» (5–10%). Как правило, вторая категория с выраженными профессиональными интересами, стойкими ориентациями на профессию учителя физической культуры является наиболее перспективной в профессиональном росте, самоопределении и саморазвитии.

По типу отношения к обучению, студентов можно разделить на четыре условные группы: «добросовестные» (42,1%); «целеустремленные» (31,6%); «индифферентные» (15,8%); «авантюристы» (10,5%). Каждая категория условная и в процессе обучения их состав существенно видоизменяется в позитивную сторону, особенно минуя образовательный барьер третьего курса перед выходом на педагогическую практику по специальности и производственную практику по педагогическому физкультурно-спортивному совершенствованию. При этом происходит положительная переориентация на мотивы, связанные с саморазвитием и самореализацией себя как личности, индивидуальности, субъекта деятельности и самопознания (с 9% выборки он достигает при личностной ориентации обучения 64%, а при стандартизированном подходе не поднимается выше 44%); в мотивационной ориентации на свободу выбора целей, задач, приоритетов, форм, видов деятельности и общения в процессе профессионального становления у первой категории студентов он возрастает с 12% до 92%, а при знаниево-центрированном подходе достигает только до 62%; в мотиве общения и коммуникативного взаимодействия сдвиг при личностной ориентации процесса профессионализации достигает 78%, а при традиционном подходе только 52% (исходная выборка составила 32%). Переоценка ценности мотива самореализации себя как личности, субъекта деятельности и саморазвития у обеих категорий сту-

вий» [13].

Вместе с тем, по утверждению В. А. Сластенина, сложившиеся в настоящее время представления о системах непрерывного педагогического образования оказались не способными создать концептуальные основания для качественного прорыва к радикально новой практике подготовки учителя, ориентированной в стратегическом плане на реализацию наукоемкой, личностной, субъектной, деятельностной, индивидуально-творческой парадигмы образования. При этом «готовность» педагога к использованию личностного потенциала в качестве организующего начала образовательного процесса, должна формироваться на «макроуровне», предполагающем последовательное прохождение учителем различных этапов и звеньев профессионального роста и развития [13, с. 6–7], где сама система непрерывного образования выступает в качестве объекта целенаправленного изучения, прогнозирования и управления [15, с. 23].

Библиографический список

1. Аллак, Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.–126 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Монография. – Ростов-н-Д, 2000.
3. Бондаревская, Е. В. Развитие идей педагогической культуры в новых условиях / Е. В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. – Ростов-н-Д, 1995. – С. 47–61.
4. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский // Мир образования. – 1999. – № 4. – С. 49–54.
5. Годник, С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж, 1981. – 208 с.
6. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М., 1994. – 189 с.
7. Жуков, В. К. Теория и практика управления в системе непрерывного педагогического образования / В.К. Жуков. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2000. – 152 с.
8. Журавлев, В. И. Субъектно-ориентированное образование профессионализма студентов педагогического университета / В. И. Журавлев // Материалы Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». – М., 1994. – С. 49–50.
9. Калининкова, Н. Г. Тенденции развития непрерывного педагогического образования на современном этапе / Н.Г. Калининкова // Современные технологии высшего профессионального образования : Сборник статей. – М., 2006. – С. 13–14.
10. Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.
11. Леднев, В. С. Непрерывное образование : структура и содержание / В. С. Леднев. – М., 1988. – 204 с.
12. Орлов, А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63–68.

процесса. В этом процессе студент рассматривается в качестве активного и самостоятельного субъекта профессионального жизнетворчества, способного успешно конкурировать, социально и профессионально развиваться, преобразовывая свою мотивационно-потребностную сферу. При этом, наряду с учетом этапов и механизмов адаптации, их содержательной направленности, условиями профессионализации будущего специалиста в системе непрерывного, личностно ориентированного образования выступают следующие принципы:

- диагностическое обеспечение развития личности в преемственности этапов;
- творческо-поисковая активность в формировании личностного опыта и его критическая переработка на каждом этапе непрерывного образования;
- преемственность, обеспечивающая непрерывность и целостность образовательного процесса на этапах допрофессионального и вузовского обучения;
- социализация и коммуникация, обосновывающие процесс ориентированности студента на адаптацию к социальным и профессиональным требованиям каждого этапа непрерывного педагогического образования;
- мотивационно-потребностная переориентация своих взглядов и ценностных ориентаций в преемственности разных этапов профессионализации;
- определение образовательной среды самореализации в условиях свободы выбора личностной траектории саморазвития, адекватной каждому этапу обучения и способствующей выработке адаптационных механизмов при смене социального статуса и вхождения в новую социальную общность;
- рефлексия собственной профессиональной эффективности на каждой ступени.

Таким образом, непрерывное педагогическое образование является одним из ведущих факторов реализации личностно ориентированной парадигмы профессионально-педагогического образования, представляющее собой:

- систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития будущего педагога и включающего в свое содержание процесс преемственности всех ступеней профессионально-педагогической подготовки;
- повышение личностного и образовательного потенциала в процессе самообразовательной деятельности;
- «непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни» [9, с. 13];
- обеспечение профессиональной мобильности и готовности выпускников вуза работать в условиях рыночных отношений;
- единство социально-нравственного, общекультурного, фундаментального и профессионального развития личности учителя в современных условиях;
- «осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий»

ставляющей набора интегративной конструкции общества, обеспечивающей территориально–географическое пространство структурирования России, а категория «регионализация» позволяет определить их роль в качестве субъекта структуры, посредством которого осуществляется социально–природная координация в федеральном и локальном вариантах. Н. М. Арсентьев, Д. В. Доленко, В. А. Юрченков, характеризуя регионализацию в контексте с природными и социальными явлениями, видят ее специфику во взаимосвязи с постсоветским этапом цивилизационного развития общества, который представляет собой определенный ресурс для достижения региональными системами определенного качественного уровня.

В. А. Писачкин рассматривает регион как «основную территориальную структуру жизненного пространства социума, обладающая целостностью политической, культурной и экономической жизни, масштабной соразмерностью в системе других административно-государственных образований России», выступает катализатором социальных процессов, определяющих характер трансформации «жизненного пространства, обретающего новое качественное состояние организации социальной жизни современного российского общества» [4]. В его понимании, данная категория связывается со спецификой природных, общественных и культурных явлений, а регионализация трактуется как процесс качественного изменения региональных общественных систем, т. е. создание системы российского федерализма должно обеспечиваться региональными формами воспроизводства как инструмента для обеспечения «жизнеспособности социальной действительности, которая невозможна без производства самого человека и средств его жизни» [4].

В самом общем виде категория «регионализация» указывает на необходимость потребления и воспроизведения ценностей духовной и материальной культуры регионов. При этом цели использования духовных ценностей могут быть разными, но главное состоит, по замечанию С. Ф. Анисимова, в «поддержании, подкреплении производства и воспроизводства других групп духовных ценностей» [1].

Из сказанного очевидно, что определение регионализации как качественного явления имеет бесспорный воспроизводственный смысл, связанный с актуальными и потенциальными изменениями среды жизнедеятельности людей: оно не изолирует регионализацию, а подчеркивает ее влияние, оценивает региональное воспроизводство как важнейшее структурное качество российского федерализма. При этом воспроизводство проявляется как свойство двоякого процесса. С одной стороны, как особенность регионального, т. е. процесса воспроизводства элементов структуры федерации, а с другой – как атрибут федерального, т. е. процесса воспроизводства целостности как совокупности воспроизводств субъектов России. Иными словами, речь идет о дифференциации и интеграции региональных воспроизводственных

13. **Сластенин, В. А.** Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Современные технологии высшего профессионального образования : Сборник статей. – М., 2006. – С. 5.

14. **Степанов, Е. Н., Лузина, Л. М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ СФЕРА, 2002. – 160 с.

15. **Фатыхова, А. Л., Корочкова, Л. Н.** Личностно ориентированные аспекты современного образования / А. Л. Фатыхова, Л. Н. Корочкова // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей: Выпуск 24 / Под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. – М. : МПГУ – МОСПИ, 2006. – С. 23.

УДК 33.005

О. В. Сальдаева

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ПРИНЦИП МОДЕРНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На рубеже XX–XXI вв. российское общество обратилось к качественно новой организации среды жизнедеятельности людей, в связи с чем большое распространение приобрели понятия «регион» и «регионализация». Многообразные проявления регионализации проникли практически во все сферы человеческой жизнедеятельности, поэтому закономерно, что данное явление подверглось всестороннему изучению, стало чрезвычайно распространенным в научной литературе. В зависимости от того, какие из этих сфер включаются в раскрытие понятий «регион» и «регионализация», можно вывести федеральное и национальное определение этих явлений, выражающее взаимосвязь исследовательских подходов.

Толкование данных категорий мы находим в «Словаре иностранных слов», где отмечается, что «регион – область, район; часть страны, отличающаяся от других областей совокупностью естественных и (или) исторически сложившихся, относительно устойчивых, экономико-географических и иных особенностей, нередко сочетающихся с особенностями национального состава населения», а «регионализация – развитие, укрепление экономических, политических и иных связей между областями или государствами, входящими в один регион; возникновение региональных объединений государств» [5].

Широкое освещение в отечественной науке нашел федеральный уровень рассмотрения проблемы, в рамках которого эти категории разрабатываются в специфическом аспекте – со стороны социальных отношений. В их системе особое внимание аналитики уделяют тем отношениям, которые, непосредственно взаимодействуя с процессом регионализации, в наибольшей степени определяют специфику цивилизованной федерализации России. Так, например, в социологической теории понятие «регион» служит со-

разнонациональных людей конкретной социально-культурной среды, национального возрождения. Как видим, регион, регионализация – это понятия, призванные раскрыть цивилизационную основу, дать теоретическое основание внутреннего национально-культурного расчленения государства. Ученые обращаются к этим понятиям в том случае, когда возникает необходимость в эмпирическом изучении процессов национально-культурной дифференциации и интеграции социума: с их помощью становится доступным изучение реальностей национально-культурного прогресса федеративной России. С нашей точки зрения, в современной философской и социологической литературе регион характеризуется определенностью территорий и культуры, которые отличают субъекты друг от друга, создавая многообразие России, а регионализация, обладая устойчивостью, – неотделимостью от субъектов государства, связанностью с их типом культуры, способностью обнаруживаться через конкретные, свои национальные особенности в процессе субъектного, регионального взаимодействия, интеграции.

Отмечая, что национально-культурные задачи решаются посредством общечеловеческого менталитета, *мы определяем регионализацию как национально-культурную направленность всех существующих ценностей и менталитетов народов современной России.* Данная трактовка обуславливается выводом о тождественности, с точки зрения конечной цели российского общества – духовного развития человека и воспроизводства среды его жизнедеятельности, – федерального и национального уровней в определении исследуемого явления. В нашем понимании национально-культурная направленность представляет собой согласованность целей данных составляющих. Преследуя свои специфические цели, каждый регион способствует достижению общей цели: обеспечение нового качественного состояния культуры (духовной и материальной) и индивидуально-личностного развития всех представителей многонационального российского общества. Так, для регионализации в ее национальном определении такие специфические цели состоят в защите от исчезновения, сохранении исторически сложившейся конкретной среды жизнедеятельности народов, естественного культурного потенциала, изменении деятельностных характеристик людей. В свою очередь, целеполагание регионализации в федеральном смысле состоит в регулировании в субъектах России воспроизводственных национально-культурных процессов, создании условий для обеспечения высокого уровня духовного развития людей.

Вместе с тем, между названными целями регионализации на национальном уровне может наблюдаться определенное противоречие. Известно, например, что в ряде регионов страны стремление к национальному возрождению и самостоятельности с целью удовлетворения локальных потребностей способствовало нарушению межнациональной структуры государства, что, по сути, не согласуется с целями регионализации. Именно поэтому аналитиками подчеркивается важность разделения тех региональных национально-культурных

процессов, отражающих современные цивилизационные условия развития российского общества.

Интерес к изучению регионов в их системном функционировании и развитии определил возникновение новой отрасли отечественной науки – регионологии, которая, по мнению А. И. Сухарева, выступает «социологическим интегратором всех относительно самостоятельных элементов и структур целостной социально-природной жизнедеятельности на конкретных территориях» [6]. С его точки зрения, регионализация мотивировалась, прежде всего, переходом «от командно-административного к цивилизованному федерализму» и направлялась на задачи «укрепления единства и целостности России и повышения уровня самостоятельности и комплексности развития регионов – субъектов Российской Федерации» [6]. Одновременно ученый включает в такое расширенное определение регионализации меры по изменению качественного состояния региональной среды жизнедеятельности общества как инструмента для обеспечения равноправного развития каждого из народов и многонациональной страны в целом.

А. И. Сухарев считает, что регионализация социальной жизни является самой сложной сферой современного цивилизационного развития, поскольку территориальное общественное структурирование России при многих общих чертах отличается существенными признаками национального состава населения, качеством и укладом жизни, традициями быта. «Исторически сложились не просто территориальные общности, – пишет он, – а народы регионов (республик, краев, областей и других субъектов федерации), которые имеют внутренние структурные связи, системный облик и динамику» [4]. По нашему мнению, в данном смысле феномен регионализации, по сути, коррелирует с феноменом национального, являясь смысловой конкретизацией процессов воспроизводства.

Исследователи, включенные в национальный уровень рассмотрения проблемы, в регионализации фиксируют процессы, имеющие целью регулирование национальных отношений в направлении ликвидации разрывов в материальном и духовном развитии субъектов Российской Федерации, гармонизации межэтнических отношений.

Нам представляется, что регионализация как категория – это не некий коренной переворот в социально–культурном пространстве структурирования России, а лишь более полный учет национальных потребностей общества, развитие как всей многонациональной Российской Федерации, так и ее региональных субъектов с населяющими их народами.

Позиции ученых, отражающие федеральный и национальный уровни рассмотрения проблемы регионализации, позволяют аргументировать первый как исходящий из факта демократии, построения гражданского общества, взаимосвязанности субъектов, общности социально-экономических и духовных проблем, а второй – из стремления к удовлетворению потребностей

В отечественной педагогической науке понятие регионализации изначально стало связываться с необходимостью переориентации образования с режима функционирования на режим развития и саморазвития. Так, Э. Д. Днепров, обосновывая стратегические установки и тактические задачи образовательной политики в новых демократических условиях России, принцип регионализации рассматривает наряду с принципами открытости образования, то есть обращенности образования к «единому и неделимому миру», и в то же время к «различению на карте человечества лица других народов»; гуманизации образования, то есть преодоления его обезличенности, «поворота школы к ребенку»; гуманитаризации образования, то есть возрождения его «культуросообразности и культуросозидающих функций»; народности и национального характера образования, т. е. возвращения школе культурно-исторических традиций народов, отражающих их национальный характер; вариативности образования, то есть превращения образования в многообразный процесс организации обучения, его технологий, целей и содержания; непрерывности образования, обеспечивающей преемственность различных ступеней образования и создающей пространство для развития личности.

В методологическом подходе Э. Д. Днепрову регионализация противопоставляется унифицированности образования, скрепляющей образовательное пространство России «цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров», не учитывающей внутренние закономерности развития конкретного социально-культурного и экономико-природного территориального пространства, нуждающегося в переходе от экстенсивной к интенсивной модели развития. Исходя из изложенного, считаем, что сама совокупность принципов модернизации образования, предложенная Э. Д. Днепровым, нацеливает на процесс образования личности сквозь призму культуры; признает объектом образования субъекта культуры как ценителя и создателя культурных ценностей; утверждает образование как целостный культурный процесс, реализующийся в системно-культуросообразной образовательной среде. И эта установка носит для образования, в том числе и художественного, системно-прогностическую направленность. Поэтому *мы развиваем идею именно о переводе организации современного художественного образования в субъектах России с национально-государственного на национально-культурный принцип, учитывающий особенности становления каждого из регионов.*

«Национальная доктрина образования Российской Федерации», призвав системы образования в регионах обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России», поставила их в эпицентр модернизации. Речь идет, как отмечает В. К. Бацын, о создании «программ для определенных

процессов, которые оказывают интегративное воздействие на федерализацию России. Следовательно, регионализация может рассматриваться как особая большая область управления национально-культурным цивилизационным развитием страны.

На структурном уровне регионализация позволяет выявить содержательное выражение тех границ, которые установились в Российской Федерации между ее субъектами и людьми как представителями определенных регионов, специфику их образа духовной жизни, разделяемых ими ценностей национальных культур за счет исторических и демографических особенностей.

Характеризуя регионализацию с позиций закономерностей становления региональной системы художественного образования выделим принципы, которые непосредственным образом коснулись вопросов разработки стратегии развития в стране образования, в том числе и художественного: 1) принцип защиты от исчезновения, сохранения исторически сложившейся национальной художественно-культурной среды жизнедеятельности людей, художественно-культурного общественного и личностного потенциала структуры России как очевидной реальности выживания цивилизации вообще и человека, в частности; 2) принцип создания условий для равноправного развития регионально-структурированной плоскости художественного образования России, то есть реализация стратегии удовлетворения художественно-образовательных и художественно-культурных потребностей многонационального населения Федерации; 3) принцип провозглашения национальных художественно-культурных ценностей; 4) принцип персонификации национальной художественной культуры и принцип непрерывного национального художественно-культурного развития человека как условия осуществления им воспроизводственных национальных художественно-культурных процессов на протяжении всей жизни.

Наличие в стране значительных социально-культурных и демографических различий, с одной стороны, и, с другой, – необходимость сбалансированного развития каждого из российских субъектов обусловили выработку и проведение в жизнь эффективной государственной политики регионализации образования.

Специально проблема образования как средство развития региональных социальных систем была поставлена в работах Ю. В. Громыко, Э. Д. Днепров, В. С. Лазарева, В. Д. Шадрикова и др. Требование учета социально-экономических, культурных и демографических особенностей в построении региональных программ развития образования, проектировании его содержания, нахождении оптимального сочетания между федеральными и региональными интересами, нашло конкретизацию в работах В. В. Давыдова, Г. И. Ловецкого, в исследованиях Л. И. Аттаевой, Л. Ф. Греханкиной, Л. И. Найденовой, Ф. Ф. Харисова, В. К. Шаповалова, В. З. Юсупова, М. А. Якунчева.

гионализации стимулируется необходимостью решения той государственной важности задачи, которая обосновывает новые подходы, связанные с преобразованием средств учебной деятельности с репродуктивных в продуктивные содержательные формы организации региональных образовательных систем, соответствующие национально-культурной среде жизнедеятельности современных подрастающих людей. Правовые законопроекты позволяют рассмотреть регионализацию художественного образования как условие конкретизации содержания и формы художественного образования, ориентированного на развитие художественной культуры личности, организации в систему региональных образовательных институтов, рассмотрения системы художественного образования в прямых и обратных связях с целостной системой национальной художественной культуры конкретной среды человеческой жизнедеятельности.

Библиографический список

1. **Словарь** иностранных слов. – 18-е изд. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
2. **Писачкин, В. А.** Социология жизненного пространства / В. А. Писачкин. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1997. – 180 с.
3. **Анисимов, С. Ф.** Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 254 с.
4. **Сухарев, А. И.** Концепция государственной региональной политики Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования / А. И. Сухарев // Основы регионологии / НИИ регионологии при Мордов. ун-те. – Саранск, 1996. – С. 69–83.
5. **Бацын, В. К.** Национальные проблемы образования в Российской Федерации / В. К. Бацын, М. Н. Кузьмин // Школа и мир культуры этносов / Ученые записки Института национальных проблем образования. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 5–30.
6. **Кузьмин, М. Н.** Национальная школа России: традиции и современность в контексте модернизации / М. Н. Кузьмин // Труды Института национальных проблем образования. – М., 1993. – Вып. 1. – С. 5–19.
7. **Юсупов, В. З.** Основы социально-педагогического проектирования в региональном образовании: учеб. пособие / В. З. Юсупов. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. – 64 с.

УДК 373.113

И. А. Малашихина, В. М. Ковязина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АДМИНИСТРАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ)

историко-культурных регионов, объединенных единством исторических, экономических, демографических традиций» [2].

Как известно, Россия состоит из большого количества регионов с этнической многоликостью населяющих их людей. М. Н. Кузьмин справедливо утверждает, что основным объектом внимания ученых должна выступать прежде всего национальная школа, так как именно она представляет собой в миниатюре все национальное многообразие российского социума, а потому может дать богатый материал для исследования регионализации образования [3].

Образование в современной России становится самобытной социальной практикой и призывается, как подчеркивает В. З. Юсупов, реализовывать функцию развития способностей человека, задавать новые формы общественной жизни и, главное, обеспечивать личностное становление подрастающих поколений, адекватное своей истории и культуре [7]. Ученые выступают против того единообразия образования, которое ставило обучающихся различных регионов страны в одинаковые условия культурного, в том числе образовательного, развития, где идеологическая направленность, отстаивающая классовые и групповые ценности, калечила нравственность людей, абсолютизируя вульгаризированный интернационализм. М. Н. Кузьмин, обращая внимание на этот процесс, отмечает, что «...наша школа была субъектом национальной политики, реализуя концепцию стирания социальных и национальных различий во имя будущего гомогенного по этим показателям общества».

Такая философия образования породила в массовом человеческом сознании отторжение от сообщества людей, объединенных общностью судеб, территориально-географической и национально-культурной среды жизнедеятельности. Поэтому закономерно, что в условиях демократии регионализация образования в России, история и характер поликультурности которой не имеют аналогов в мире, стала связываться с процессом становления его многообразия посредством отражения в организации и содержании образования и обучения социального опыта окружающей молодое поколение национально-культурной среды.

Очевидно, что теоретическое осмысление образования в аспекте его ре-

перехода образовательного учреждения на инновационный путь развития.

В этой связи возникает **проблема** исследования, которая заключается в определении особенностей взаимодействия администрации и педагогического коллектива как фактора инновационного развития образовательного учреждения (на примере регионального аспекта).

Стиль руководства является сложным образованием, выражающим индивидуальную конфигурацию мотивационно – ценностных отношений личности к управленческой деятельности как субъекта последней и имеет многоуровневую детерминацию. Инновационный стиль руководства образовательным учреждением выступает сущностной характеристикой личности руководителя с точки зрения его управленческо – педагогической эффективности и в целом заключается в способности руководителя переводить образовательное пространство учреждения в состояние динамично развивающейся системы, отвечающей современным требованиям к качеству и содержанию подготовки выпускника в условиях рыночных отношений.

Критериями развития инновационного стиля руководства служат характерные качества творческой, самоактуализирующейся в профессии личности (временная идентичность, самоподдержка, ценностная согласованность, гибкость поведения, самоуважение, самопринятие, вера в позитивную сущность человека, синергичность, толерантность, контактность и открытость, познавательная интенция, креативность). Динамика формирования инновационного стиля руководства описывается следующими уровнями развития: инновационно – репродуктивный; инновационно – адаптивный; локально – моделирующий; системно – моделирующий; инновационно – творческий; которые в целом отвечают логике прогрессивного профессионального становления руководителя.

Формирование инновационного стиля взаимодействия администрации и педагогического коллектива образовательными учреждениями в существенной мере детерминируется внешними условиями жизни и работы руководителя (особенностями социально – экономической ситуации в стране, сферы управленческой деятельности и др.), которые, влияя на поведение через систему смысловых и жизненных базовых установок субъекта управления, задают направления в динамике индивидуального способа осуществления новшеств. Формирование инновационного стиля руководства возможно на основе технологий по осознанию субъектом управления своих возможностей и границ по использованию различных стратегий и тактик управленческой деятельности, в наибольшей степени отвечающих как его собственной индивидуальности, так и требованиям образовательной реальности.

Реальные изменения стиля руководства определяются как самим изменением социально – экономических условий общественной жизни, так и особенностями личности руководителя, обусловленными возрастом, опытом профессиональной управленческой деятельности, социальной ситуацией развития, семейным положением, образованием, которые находят отражение в

Модернизация общественных отношений в нашей стране происходит в условиях открытости и многофункциональной интеграции с мировой культурой. Процессы модернизации коснулись и современной школы, где инновации занимают все большее место в жизнедеятельности всех видов общеобразовательных учреждений.

Конкурентоспособность системы образования – это его преимущество по отношению к другим аналогичным объектам, характеризующееся умением удовлетворять образовательные потребности населения за счет предоставления соответствующих услуг; актуализировать свою деятельность в соответствии с действующим правовым, нормативно – методическим, информационным психолого – педагогическим обеспечением.

Проблемы взаимодействия администрации и педагогического коллектива в образовательных учреждениях, начиная с системы дошкольного образования, рассматривались Е. С. Березняком, К. Я. Вазиной, Г. Г. Габдулиным, В. И. Зверевой, И. Ф. Исаевым, А. Е. Капто, В. А. Караковским, Ю. А. Конаржевским, В. Ю. Кричевским, Н. В. Кузьминой, В. С. Лазаревым, А. М. Моисеевым, Л. И. Новиковой, М. Л. Портновым, М. М. Поташником, И. П. Раченко, Ю. П. Сокольниковым, В. П. Симоновым, П. И. Третьяковым, П. Т. Фроловым, Н. В. Худоминским, Т. И. Шамовой, Р. Х. Шакуровым, Е. А. Ямбург и др. Рассмотрены различные аспекты руководства образовательным процессом в различных типах образовательных учреждений (Т. М. Давыденко, В. С. Лазарев, П. И. Третьяков, Т. К. Чекмарева).

Сформировалась новая отрасль знаний – психология управления (А. И. Китов, А. Ф. Филиппов, В. М. Шепель, Р. Х. Шакуров и др.), рассматривающая психологические особенности труда руководителя и требования к профессионально – значимым качествам директора общеобразовательных учреждений во взаимодействии с педагогическим коллективом.

В 90-е годы XX столетия разработана концепция педагогического менеджмента в образовании, в основе которой лежит коммуникативный подход, который предусматривает демократический стиль руководства в коллективе, что подразумевает благоприятное взаимодействие администрации с педагогическим коллективом (К. Н. Ахлестин, В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, Н. В. Немова и др.). В. И. Ерошиным, Л. Е. Капто, В. С. Лазаревым, Л. В. Лоренс, О. М. Моисеевым, М. Н. Поташником, О. В. Хомерик обоснована и разработана технология управления развития инновационных процессов в образовательном пространстве Российской Федерации.

Однако, несмотря на фундаментальные исследования в области взаимодействия администрации и педагогического коллектива в системе общеобразовательных учреждений, существует недостаточно научных источников правового, теоретического и практико – ориентированного направления по вопросам, касающимся развития педагогического коллектива в период

специфическом понимании руководителем смысла и целей управленческой деятельности и его отношении к собственным и организационным целям и задачам.

Разработка научных основ взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения актуализирует вопрос о методах руководства, которые выступают как способы достижения поставленных целей, способы реализации основных функций. Выделяют несколько групп методов: по объекту руководства (государственные, региональные, внутренние, местные); по субъекту руководства (административные, хозяйственные); по целям (стратегические, тактические, оперативные); по времени (перспективные, долгосрочные, текущие); по стилю (авторитарные, демократические, либеральные).

Изучение условий и тенденций создания единого образовательного пространства в нашем исследовании показывает, что до сих пор не имеется теоретически проработанных четких понятий и оснований, критериев для дифференциации, иерархизации и определения этого пространства по содержательным и функциональным особенностям.

Создание единого образовательного пространства диктуется теми объективными процессами, которые происходят в современном мировом сообществе, предполагая необходимость интеграции всех сил в освоении больших пространств (информационных, технологических, экономических и др.), что становится несущим элементом дальнейшего прогресса.

Формирование единого образовательного пространства стимулируется потребностью углубления отношений взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения, и, прежде всего субъектов содружества, в реально возникшем стремлении которых к расширению экономических, политических, культурных и других связей образовательное пространство играет важную роль, так как именно здесь проявляются тенденции развития.

Формирование эффективного стиля взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения существенно зависит от особенностей личности руководителя, его образования, профессионального опыта, возраста, пола, состояния здоровья. При этом существуют значимые взаимосвязи: между стилевыми ха

рактическими управленческой деятельности, с одной стороны, и установочными компонентами в структуре сознания руководителя, составляющими основу управленческой позиции руководителя, его субъективной модели управленческой деятельности, имплицитной теории личности работника, модели эффективного управления, с другой; между субъективной моделью эффективной управленческой деятельности и сферой управления, которая оказывает существенное влияние на изменение управленческой позиции руководителя, понимание им целей и задач управления; между индивидуально-психологическими характеристиками личности руководителя и субъективной моделью управленческой деятельности, установками и стереотипами в восприятии управленческих ситуаций, реальным стилем управления, реализуемым руководителем.

В целом стиль взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения является сложным образованием, имеющим многоуровневую детерминацию.

В современных образовательных учреждениях наблюдается тенденция к увеличению своего штатного состава. Это выражается как во введении новых ставок специалистов (педагогов – психологов, дефектологов, социальных педагогов), так и в наделении образовательных учреждений новыми, прежде не свойственными им функциями, например, ведение самостоятельной финансовой деятельности, кадровая политика, ответственность за повышение квалификации и переподготовку управленческих и педагогических кадров и др.

Успешное функционирование стабильно работающих образовательных учреждений основывается, в частности, на творческом поиске педагогов в процессе создания коллектива единомышленников, принимающих на себя ответственность за перспективы развития своего образовательного заведения вместе с администрацией и ее руководителями.

Модель взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения представлена на рисунке.

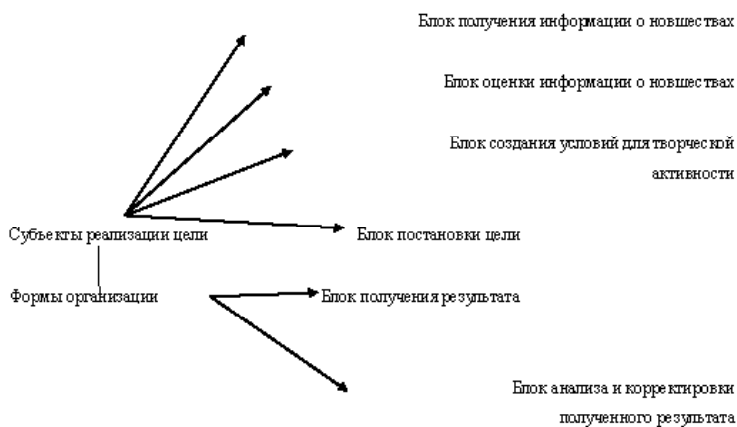


Рис. 1. Модель взаимодействия администрации и педагогического коллектива как фактора инновационного развития образовательного учреждения

в выработке решения.

Представленная структура ориентирована не на автономное, независимое друг от друга освоение нововведений, а на реализацию всей их совокупности как целостного комплекса в рамках представляемой модели.

Исследование показало, что для оптимизации инновационной деятельности руководителю необходимо знать все структуры, так как они диалектично взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

Опытно – экспериментальная работа по изучению уровней взаимодействия администрации и педагогического коллектива как фактора инновационного развития образовательного учреждения проводилось в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях № 1, 34, 38, 43 г. Ставрополя, общеобразовательных школах г. Ставрополя № 1, 20, 9, 6. Нами было исследовано всего 400 респондентов, из них 220 воспитателей, 60 руководителей, 20 специалистов органов управления образованием, 100 родителей. Контрольная группа 110 воспитателей, 30 руководителей, 10 специалистов органов управления образованием, 50 родителей (ДООУ № 1, 34, школа № 1, 20). Экспериментальная группа 110 воспитателей, 30 руководителей, 10 специалистов органов управления образованием, 50 родителей (ДООУ № 38, 43, школа № 9, 6). Сущность опытно – экспериментальной работы состояла, во-первых, из целенаправленной работы по взаимодействию администрации и педагогического коллектива, инновационной деятельности комплекса «детский сад – школа»; во вторых, в определении факторов оптимизации управления инновационным процессом и изучения его уровней на основании срезов.

В ходе эксперимента нами было сделано три среза: во время первого среза были выявлены исходные данные по управлению инновационной деятельностью комплекса «детский сад – школа»; во время второго – промежуточные; во время третьего – итоговые. Классифицируя результаты опытно - экспериментальной работы, на основании наиболее часто встречающихся показателей мы выявили 3 уровня. Уровни управления инновационной деятельностью мы определяли по правилу метрического непрерывного пространства. Полученные величины характеризовали уровни взаимодействия администрации и педагогического коллектива. Учитывая результаты опытно – экспериментальной работы, уровень взаимодействия администрации и педагогического коллектива в дошкольных образовательных учреждениях № 1, 34, 38, 43 мы условно приняли за точку отсчета.

По завершении анализа полученных данных мы подвели итоги и сделали выводы об общем уровне взаимодействия администрации и педагогического коллектива. Сравнительный анализ представлен в табл. 1.

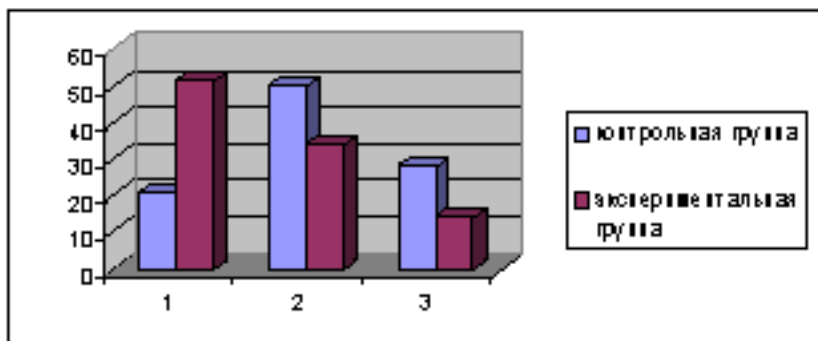
Таблица 1

**Сравнительный анализ уровней взаимодействия администрации
и педагогического коллектива (%)**

Таким образом, представленная многоуровневая структура реализации цели в модели взаимодействия администрации и педагогического коллектива в инновационном развитии образовательного учреждения характеризуется, в первую очередь, реализацией современного подхода «многоролевого участия в деятельности», когда в качестве объекта взаимодействия выступает не только руководство управления и детского сада, но и педагогический коллектив, который участвует в разработке планов, обсуждении хода работ

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Испытуемые			
Контрольная группа	21	50,4	28,6
Экспериментальная группа	51,6	34,1	14,3

Графически результаты изучения уровней взаимодействия администрации и педагогического коллектива представлены на рисунке 2.



1 – высокий уровень; 2 – средний уровень; 3 – низкий уровень.

Рис. 2. Уровень сформированности взаимодействия администрации и педагогического коллектива

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что проведенный анализ экспериментальных данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал эффективность реализации модели взаимодействия администрации и педагогического коллектива.

Выполненное исследование позволило заключить, что:

– На основе теоретического и опытно – экспериментального исследования было установлено, что совокупность положений, составляющих теоретико – методологические основы взаимодействия администрации и педагогического коллектива, является фактором инновационного развития образовательного учреждения (на примере «детский сад – школа»);

– Для инновационной деятельности педагогического коллектива как фактора его развития нужны инновационные преобразования, требующие предварительного осмысления прогностической функции дошкольного учреждения, определения ее значимости для данного коллектива педагогов,

работников учреждения; мотивирование их на эффективную работу (создание благоприятной психологической обстановки); освоение новшеств и их влияние на процесс развития военного вуза, также требующее управления (планирование, организация, контроль и мотивация); осуществление взаимосвязи с социально-экономическим окружением вуза и поиск оптимальных вариантов управления педагогической системой, функционирующей и развивающейся в конкретном социуме, и пр. [2; 3; 5]

Все исследования во внутривузовском управлении подразделяют на две группы: описательно-объяснительного и формирующего типов.

К основным задачам **описательно-объяснительного типа** исследований, рассматривающего развитие управленческого процесса как естественного процесса, имеющего свои закономерности и тенденции, относят: анализ существующей управленческой практики; выявление факторов, влияющих на эффективность реализации управленческих функций; разработка соответствующих теоретических моделей, позволяющих объяснить исследуемые процессы и явления; выработка рекомендаций по корректировке и регулированию процесса управления военным вузом.

Выявление тенденций развития управленческого процесса создает теоретическую базу для разработки программ развития управления в конкретных высших военных профессиональных образовательных учреждениях [1; 4].

Управление педагогическими системами основывается на соблюдении ряда принципов. К основным принципам внутривузовского управления относятся: демократизация и гуманизация управления; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; взаимосвязь единоначалия и коллегиальности; научная обоснованность (научность) управления; объективность информации.

Рассмотрим более подробно эти принципы.

Демократизация и гуманизация управления. Принцип демократизации и гуманизации управления предполагает развитие самостоятельности и инициативы всех участников образовательного процесса (руководителей, военных педагогов, курсантов и слушателей курсов), привлечение их к открытому обсуждению и коллективной подготовке управленческих решений. Демократизация вузовской жизни начинается с внедрения в практику выборности руководителей военного вуза, введения механизма конкурсного избрания и контрактной системы в отборе руководящих и педагогических кадров. Гласность в управлении военным вузом основывается на открытости, доступности информации, когда каждый участник образовательного процесса не только знает о делах и проблемах вуза, но и принимает участие в их обсуждении и высказывает свою точку зрения по вопросам вузовской жизни. Демократизация управления высшим военным учебным заведением реализуется через регулярные отчеты администрации, совета вуза перед общевузовским коллективом и общественностью, через гласность принимаемых решений.

Системность и целостность в управлении педагогическими системами

детей и их родителей. Формирование инновационного коллектива предполагает создание исследовательского проекта, экспериментальной апробации и мониторинга эффективности проекта; наличие условий для успешной реформаторской деятельности (материальные условия и кадровое обеспечение); предусмотрение последствий, как успеха, так и неудачи при реализации проекта; продумывается политика включения коллектива в научно – исследовательскую и научно – методическую работу;

– Определены особенности и необходимые условия взаимодействия администрации и педагогического коллектива в процессе инновационной деятельности;

– Разработанная нами модель взаимодействия администрации и педагогического коллектива как фактора инновационного развития образовательного учреждения позволила с помощью педагогического проектирования опытно – экспериментальным путем доказать эффективность реализации данной модели.

УДК 378.08.01

И. А. Малашихина, А. Н. Ключенко

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ, УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ВЫСШИМИ ВОЕННЫМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ

Основная задача любой науки – выявление закономерностей изучаемых явлений и процессов для более полного и глубокого понимания действительности. Наука управления педагогическими системами (в нашем случае – вузами гражданскими и военными) призвана изучать процессы постановки и решения управленческих задач и получать знания о том, при каких условиях эти задачи будут решаться оптимальным образом.

Общим предметом внутривузовского управления являются закономерные связи между свойствами управляющей подсистемы вуза, характеристиками процесса управления и результатами функционирования и развития военного вуза при различных внешних и внутренних условиях [2; 9].

Частными предметами рассмотрения внутривузовского управления являются: учебно-воспитательный процесс (осуществление управления с учетом особенностей технологии образовательного процесса); кадровая политика руководства учреждением (подбор и расстановка педагогических и управленческих кадров, технического персонала); осуществление аттестации

контролирующих функций, осуществляемых органами управления. Чрезмерное увлечение децентрализацией приводит к возникновению серьезных проблем в деятельности коллектива, к возникновению межличностных и межуровневых конфликтов и недоразумений, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления высшим военным образовательным учреждением.

Разумное, основанное на последних достижениях науки сочетание централизации и децентрализации в управлении военным образовательным учреждением обеспечивает оптимальное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения, административных и общественных его органов в интересах достижения цели.

Проблема сочетания централизации и децентрализации в управлении состоит в оптимальном **делегировании (распределении) полномочий** при принятии управленческих решений. Полномочия делегируются должности, а не индивиду, который ее занимает в данный момент.

Выделяют следующие виды управленческих полномочий: согласительные (предостерегающие); распорядительные (линейные, функциональные); консультативные; контрольно - отчетные; координационные.

Пределы полномочий определяются политикой, процедурами, правилами и должностными инструкциями. Причиной нарушений полномочий чаще всего бывает превышение власти.

Взаимосвязь единоначалия и коллегиальности. Одним из условий эффективного осуществления управленческой деятельности является опора на опыт и знания непосредственных организаторов учебно-воспитательного процесса (педагогов, воспитателей), умелое, тактичное привлечение их к разработке, обсуждению и принятию оптимальных управленческих решений на основе сопоставления разных, в том числе и противоположных, точек зрения. Однако при этом надо четко представлять, что коллегиальность должна иметь свои границы, особенно когда речь идет о личной ответственности каждого члена коллектива за исполнение принятого коллегиальным путем решения.

С другой стороны, единоначалие в управлении высшим военным учебным заведением призвано обеспечивать дисциплину и порядок, четкое разграничение полномочий участников педагогического процесса, занимающих различные уровни управления. Кроме того, руководитель осуществляет контроль за соблюдением и поддержанием статуса каждого члена педагогического коллектива военного вуза. Вся деятельность руководителя военной образовательной системы основывается не столько на формальном, административном авторитете, сколько на опыте работы с людьми, высоком профессионализме, основанном на глубоком знании педагогики, психологии, социальной психологии и философии, управления, а также учете им индивидуально-психологических особенностей военных педагогов и курсантов.

Единоначалие и коллегиальность в управлении – это проявление закона единства противоположностей. Принцип взаимосвязи единоначалия и колле-

определяются системной природой педагогического процесса и создают реальные предпосылки для эффективного управления им. Реализация данного принципа способствует приданию управленческой деятельности последовательности, логичности, гармоничности и, в конечном счете, эффективности.

Рассматривая военный вуз как целостную систему, необходимо отметить, что она состоит из частей (компонентов), которыми могут выступать коллективы военных педагогов, курсантов, слушателей курсов. Можно эту же систему представлять через процессы.

Например, процесс обучения является подсистемой целостного педагогического процесса, а учебное занятие – подсистемой процесса обучения. В то же самое время само учебное занятие – это сложная динамическая система, структурным элементом которой является учебно-воспитательный процесс, воплощающий в себе учебно-воспитательную задачу, подобранные под нее методы обучения и воспитания, содержание учебного материала и формы организации познавательной деятельности курсантов военного учебного заведения. Чтобы установить точное приложение управленческого воздействия, необходимо уметь расчленять систему на части, блоки, подсистемы и структурообразующие элементы.

Оценкой действенности системы выступает реальный результат. Если военный педагог правильно сформулировал учебно-воспитательную задачу на том или ином учебно-воспитательном моменте занятия, но не сумел отобрать под нее учебный материал, соответствующее содержание, то какие бы методы обучения и формы организации познавательной деятельности он ни применял, получить высокий положительный результат невозможно.

Таким образом, уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязей, как между компонентами, так и между каждым из них и целым.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. Чрезмерная централизация управленческой деятельности неизбежно ведет к усилению администрирования, сковывает инициативу управляемых подсистем (руководителей нижних уровней, военных педагогов и курсантов), которые в данном случае становятся простыми исполнителями чужой управленческой воли. В условиях излишней централизации часто происходит дублирование управленческих функций, что приводит к потерям временных, финансовых и иных ресурсов, перегрузке всех участников образовательного процесса от руководителей военного вуза до курсантов.

С другой стороны, децентрализация управления, понимаемая как передача ряда функций и полномочий от высших органов управления к низшим, при неумеренности ее исполнения, как правило, приводит к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Это выражается в следующих негативизмах: снижение роли управляющей подсистемы (руководителя и администрации в целом), полная или частичная утрата аналитических и

информационного избытка или, наоборот, от его недостатка. И то и другое затрудняет процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности.

Для человека, имеющего дело с внутривузовской информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Руководитель военного учебного заведения, менеджер в своей деятельности, активно использует наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия вузовской администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутривузовского и информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители военного вуза, так и военные педагоги.

Требование регулярности предоставления информации связано с цикличностью процесса управления высшим военным учебным заведением и вполне определенной этапностью ее функционирования. Своевременность подачи в вышестоящие инстанции запрашиваемых материалов составляет один из признаков эффективной работы вуза. Руководитель военного учебного заведения несет ответственность за исходящую информацию, куда бы она ни направлялась.

Кроме рассмотренных выше принципов управления высшими военными учебными заведениями как педагогическими системами, выделяют и другие: принцип соответствий (выполняемая работа должна соответствовать интеллектуальным и физическим возможностям исполнителя); принцип автоматического замещения отсутствующего; принцип первого руководителя (при организации выполнения важного задания контроль за ходом работы должен быть оставлен за первым руководителем); принцип новых задач (видение перспектив); принцип обратной связи (оценка хода и результатов дела); принцип нормы управляемости (оптимизация количества педагогических работников, подчиненных непосредственно руководителю) [7; 10; 11].

А. Файоль выступал за неукоснительное соблюдение нормы управляемости. Л. Урвик считал, что «идеальное число подчиненных у всех высших руководителей должно быть равно четырем» [6, с. 123].

Существуют и другие классификации и трактовки принципов педагогического менеджмента. В. П. Симонов выделяет следующие принципы: целеполагание как основа планирования, организации и контроля всей деятельности менеджера любого уровня управления; целенаправленность управления (умение ставить цели с учетом реальности, социальной значимости и перспективности); кооперация и разделение управленческого труда, т. е. опора на коллективное творчество и разум; функциональный подход – постоянное обновление, уточнение и конкретизация функций исполнителей; комплексность не только определения цели и задач, но и организация выпол-

гиальности в управлении военной образовательной системой реализуется в деятельности общественных органов управления (различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения). Государственно-общественный характер управления высшим военным образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

От соблюдения правильного соотношения между единоначалием и коллегиальностью во многом зависит эффективность и действенность управления.

В заключение заметим, что реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении педагогическим процессом в высшем военном учебном заведении.

Научная обоснованность (научность) управления. Данный принцип предполагает построение системы управления на новейших достижениях науки управления. Научное управление несовместимо с субъективизмом. Руководитель должен понимать и учитывать закономерности, объективные тенденции развития общества, педагогических систем, принимать решения с учетом сложившейся обстановки и научных прогнозов.

Реализация принципа научной обоснованности управления во многом определяется наличием достоверной и полной информации о состоянии управляемой педагогической системы. Объективность, полнота и регулярность предоставления информации. Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации [2; 5; 6; 8].

В управлении педагогической системой важна любая информация, но, прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

В управлении высшим военным образовательным учреждением информация играет такую же важную роль, как и в любом учреждении. В деятельности военного вуза прослеживается довольно значительное количество информационных взаимоотношений: военный педагог – курсант, администрация военного вуза – педагог, администрация военного вуза – курсанты и пр. Кроме того, администрация военного вуза постоянно находится в информационных контактах с органами высшего профессионального образования, методическими учреждениями, другими учреждениями и организациями, занимающимися воспитанием юношей. Все это свидетельствует об уникальном многообразии информационных потоков: входящих, выходящих и движущихся внутри вуза, в связи с чем к ее качеству (объективности и полноте) предъявляются высокие требования.

Трудности с использованием информации в управлении часто исходят от

нения принятых решений, педагогический контроль, коррекция деятельности; систематическое самосовершенствование педагогического менеджмента на всех уровнях управления [9, с. 56–68].

Таким образом, управление педагогическими системами (в том числе и высшим военным учебным заведением) осуществляется определенными методами, как способами достижения поставленных целей. Они классифицируются по: объекту управления (федеральные, региональные); субъекту управления (административные, хозяйственные); целям (стратегические, тактические, оперативные); механизму влияния (социально-политические, организационно-распорядительные, организационно-педагогические); стилю (авторитарные, демократические, либеральные); времени управленческих действий (перспективные, долгосрочные, текущие).

Формы управления могут иметь разную структуру и направления: инструктивно-методические и теоретические семинары, заседания ученического коллектива курсантов, педагогические советы, методические объединения, вузовские конференции и т. д.

Библиографический список

1. **Аллилуев, В. И.** Педагогическая система формирования учебно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000.
2. **Базаров, Т. Ю.** Управление персоналом развивающейся организации. – М., 1996.
3. **Бех, В. Г.** Педагогическое управление учебным процессом в военном вузе. – Краснодар, 1999.
4. **Комков, Н. И.** Модели программно-целевого управления. – М., 1981.
5. **Комлев, Е. Н.** Научные основы управления и организации труда. – М., 1987.
6. **Кхол, И.** Эффективность управленческих решений. – М., 1975.
7. **Новиков, А. М.** Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
8. **Пятин, В. А.** Управление педагогическим процессом. – М., 1986.
9. **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент. – М., 2000.
10. **Тихонов, А. Н.** Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. – М., 1998.
11. **Трусь, А. А.** Личностные и социально-педагогические предпосылки успешности деятельности курсантов военного вуза. – Минск, 1998.

РАЗДЕЛ VIII
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.5: 355

Т. В. Маркелова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР
КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОД-
ГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРО-
ФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**

Профессиональный психологический отбор (ППО) является одним из приоритетных направлений психологического обеспечения подготовки офицеров запаса в гражданских вузах, который позволяет прогнозировать успешность обучения и регулировать соответствие контингента требованиям военной подготовки и службы.

Профессиональный психологический отбор является частью комплекса мероприятий по отбору студентов для поступления на военные кафедры (ВК) и факультеты военного обучения (ФВО). Структура отбора студентов для военной подготовки в гражданских вузах представляет собой систему, состоящую из мероприятий военно-профессиональной ориентации, медицинского освидетельствования, осуществляемого военно-врачебными комиссиями военкомата, сбора сведений об уровне физической подготовки, представляемых факультетом физической подготовки и спорта, анализа образовательного уровня по результатам успеваемости по базовой специальности, оценки военно-профессиональной направленности и индивидуально-психологических качеств. В результате этой работы составляется конкурсный список претендентов и отбираются наиболее профессионально пригодные для военной подготовки студенты.

Актуальность внедрения профессионального психологического отбора студентов для обучения на ВК (ФВО) обусловлена неизбежностью экономических потерь вследствие отчислений в ходе обучения студентов с неудовлетворительным развитием необходимых психологических качеств. Об этом свидетельствует анализ причин отчисления студентов, проходящих военную подготовку: в 2000/01 учебном году из 51,10% отчисленных с ФВО Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (ННГУ) 15,30% человек отчислены по неуспеваемости, 15,43% – по нежеланию учиться и недисциплинированности, 1,80% – по состоянию здоровья и 18,57% – по причине, связанной с обучением по гражданской специальности. Это, в свою очередь, привело к невыполнению плана выпуска военных специалистов на 30%.

успешности прохождения военно-профессиональной деятельности выпускниками ВК и ФВО для оценки эффективности ППО.

В связи с отсутствием утвержденных нормативно-правовыми актами обязательного или рекомендованного перечня психодиагностического инструментария для использования в ходе ППО, возникла необходимость создания подобного комплекса. С этой целью на ФВО ННГУ в период 2000–2004 года нами разрабатывалась и внедрялась система профессионального психологического отбора, приемлемая для классического университета. В рамках научно-исследовательской работы изучались возможности реализации военно-профессиональной ориентации молодежи и определения профессиональной пригодности к ВУС, апробировался комплекс психодиагностических методик для процесса профессионально-психологического отбора [1].

Разработка методики проведения ППО осуществлялась в несколько этапов:

1. разработка профессиограмм ВУС;
2. анализ профессиограмм ВУС с выделением психограмм, определяющих требования специальности к индивидуально психологическим особенностям личности;
3. создание психодиагностического комплекса профессионально-психологического отбора;
4. исследование военно-профессиональной пригодности абитуриентов ФВО;
5. разработка методик оценки внешних критериев успешности военно-профессиональной подготовки;
6. проверка достоверности и эффективности методик профессионально-психологического отбора.

Теоретической основой работы явилось положение о зависимости успешности выполнения военно-профессиональной деятельности от общих и специальных способностей.

В ходе разработки профессиограмм был применен метод экспертных оценок. К работе привлечены 97 опытных специалистов в возрасте от 29 до 44 лет, имеющих высшее военное образование, стаж практической работы специальности не менее 5 лет, хорошо знающих особенности деятельности по конкретной военно-учетной специальности и требования к индивидуально-психологическим качествам военнослужащих, которые обеспечивают успешность выполнения ими функциональных обязанностей. Среди них 36 сотрудников ВК и ФВО, остальные – военнослужащие в/ч 54046.

По данным полученных профессиограмм общими профессионально важными качествами для всех ВУС являются исполнительность, высокое чувство долга, умение сохранять работоспособность и активность при развивающемся утомлении.

По критерию сходства требований воинской деятельности с индивидуально-психологическими особенностями выделились и на основе психологической классификации воинских должностей, используемой в ВС РФ, выделились

Необходимость организации профессионального психологического отбора тесным образом связана с ухудшением качественных характеристик граждан, призываемых на военную службу. Анализ демографической обстановки в Российской Федерации показывает, что в России 5 миллионов человек страдают тяжелыми психическими заболеваниями, 36,5 миллионов человек имеют различные психические расстройства, 25% населения сталкиваются с проблемами в плане психического здоровья и нуждаются в психиатрической и психологической помощи. Десять лет назад эта цифра была в 2,5 раза ниже. Распространение среди молодежи наркомании, игромании и алкоголизма провоцируют социальную дезадаптацию, расстройства психики, суицидальную активность среди призывного контингента. Профессиональный психологический отбор становится фильтром, препятствующим привлечению в ряды Вооруженных Сил России лиц с психическими и психологическими отклонениями. В связи с этим актуализируется проблема оценки уровня соответствия человека требованиям воинской деятельности и прогноза его подготовки как военного специалиста на военной кафедре с учетом отведенного лимита времени. Эффективность ППО рассматривается как показатель правильности прогноза военно-профессиональной пригодности испытуемых на основе данных об их фактической успешности в ходе обучения.

Сравнительный анализ ППО абитуриентов на военное обучение в гражданских и военных вузах позволил выделить следующие особенности организации данной процедуры на ВК (ФВО):

- низкая мотивация студентов на военное обучение и дальнейшую военную службу;
- недостаточный, искаженный уровень информированности о возможностях военной подготовки на военных кафедрах;
- отсутствие предварительной информации из военных комиссариатов о результатах ППО, полученных при первичной постановке на воинский учет;
- отсутствие штатных подразделений профотбора и квалифицированных психологов;
- отсутствие утвержденного единого комплекса психодиагностических методик и технических средств ППО;
- ограничение ППО во времени и отсутствие возможности психолого-педагогического наблюдения в ходе деятельности;
- отсутствие необходимости выявления общеинтеллектуального и образовательного уровня студентов классического университета;
- подготовка специалистов одновременно по двум специальностям (базовой гражданской и военно-учетной специальности), ведущая к ограничению возможностей формирования ПВК, военно-профессиональной мотивации и проведения психокоррекционных мероприятий;
- возможность использовать данные, представленные факультетом физической подготовки и спорта, для оценки физической подготовленности;
- неотработанность системы получения обратных отзывов из войск об

гностических) ВУС являются технические способности, точность и быстрота зрительного (слухового) восприятия, точный глазомер, устойчивость и концентрация внимания, оперативная память, быстрота мышления и умение выделить в информации главное, координация движений руками.

Для психологической оценки профессиональной пригодности был сформирован психодиагностический комплекс, направленный на выявление общих способностей – военно-профессиональной направленности и нервно-психической устойчивости и специальных способностей студента.

Комплектование психодиагностической батареи осуществлялось на основе классических методик, изначально отвечающих критериям надежности, валидности, достоверности и стандартизованности. Релевантность методик обеспечивается опорой на психogramмы ВУС, в которых отражены требования профессии к военному специалисту. К преимуществам используемых методик следует отнести быстроту их выполнения и унифицированность обработки данных. При этом интерпретация полученных результатов предполагает участие профессионального психолога.

В данный психодиагностический комплекс включены методика оценки адаптационных способностей «МОАС», разработанная на основе 16-ФЛЮ Р. Кеттелла и позволяющая исследовать адаптивность личности и связанную с ней нервно-психическую устойчивость; модифицированный вариант методики «Незавершенные предложения» Дж. Роттера (1992) для изучения эмоционально-ценностного отношения к военно-профессиональной и военно-учебной деятельности («МНП»); методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей («КОС») В. В. Синявского и В. А. Федорошина; методика исследования интеллектуальной лабильности («ММК») В. Козловой, используемая с целью прогноза успешности в военно-профессиональном обучении и деятельности требующей точности и быстроты зрительного и слухового восприятия, точного глазомера, устойчивости и концентрации внимания, оперативной памяти, быстроты мышления и умения выделить в информации главное. [1–6].

Для исследования общих военно-профессиональных способностей предложены первые две методики: «МОАС» и «МНП».

Для изучения специальных способностей претендентов на командирские ВУС предназначена методика «КОС», операторских – «ММК».

В зависимости от количества набранных баллов по результатам испытаний претендента относят к одной из групп профессиональной пригодности (табл. 1).

Таблица 1

Группы профессиональной пригодности

два класса военно-учетных специальностей, по которым организована подготовка студентов на ФВО ННГУ: командные и операторские.

Командные (организаторские) ВУС требуют от военнослужащих развитых организаторских и познавательных способностей, умения ориентироваться в сложной обстановке, выделять главное и принимать правильные решения в короткий срок, а также инициативности, самообладания, ответственности, требовательности, самостоятельности.

Профессионально важными для класса операторских (сенсорно-

Общая сумма баллов	Группы профессиональной пригодности
13–15	1. Рекомендуются к приему без ограничений (полностью соответствует требованиям воинской деятельности)
11–12	2. Рекомендуются к приему (в основном соответствует требованиям воинской деятельности)
9–10	3. Рекомендуются к приему с ограничениями (минимально соответствует требованиям воинской деятельности, допускается к обучению или профессиональной деятельности при недостатке кандидатов)
6–8	4. Не рекомендуются к приему (не соответствует требованиям воинской деятельности)

При составлении конкурсного списка кандидатов на военную подготовку учитываются все показатели психодиагностического комплекса. Однако если испытуемый проявляет низкий уровень адаптивных способностей по методике МОАС, то его автоматически относят к группе не рекомендуемых к приему.

Эффективность данного психодиагностического комплекса была подтверждена в ходе психолого-педагогического эксперимента по внедрению профессионального психологического отбора на ФВО ННГУ. В данном случае имеет смысл говорить об эффективности профессионального психологического отбора как показателе правильности прогноза военно-профессиональной пригодности испытуемых на основе данных об их фактической успешности в ходе обучения.

Оценка эффективности применяемой технологии профессионального психологического отбора произведена на основе анализа процентного распределения контролируемых результатов успешности обучения в экспериментальной и контрольной группах [161]. В качестве показателей успешности обучения использованы показатели успеваемости, социальной активности и отчисляемости.

Всего в психолого-педагогическом эксперименте принимали участие 1375 студентов. По мере наборов 2001, 2002 и 2003 годов из учащихся фор-

мировались экспериментальные группы и контрольные группы. При этом участники экспериментальных групп принимались на военное обучение вследствие успешного прохождения профессионального психологического отбора (688 человек), контрольные группы участия в ППО не принимали и комплектовались без учета результатов ППО (687 человек). Группы сравнения комплектовались при соблюдении следующих условий: одинаковое количество участников, один факультет и один курс.

Студенты, подвергшиеся в ходе эксперимента процедуре ППО и зачисленные на ФВО, ежегодно распределялись по группам профпригодности (табл. 2).

Таблица 2

Распределение по группам профессиональной пригодности студентов, зачисленных на ФВО

Год зачисления на ФВО	Группа профессиональной пригодности (в %)		
	1	2	3
2001	7,3	57,4	35,3
2002	9,2	58,4	32,4
2003	5,8	61,3	32,9
2004	8,6	79,9	11,5

Из таблицы 2 видно, что преобладающее большинство претендентов (57,4–79,9% в зависимости от года поступления) в основном соответствует требованиям воинской деятельности. Достаточно большое количество студентов (до 35,3%) минимально соответствует требованиям воинской деятельности и допущено к обучению вследствие недостатка кандидатов.

Кроме этого, около четверти от общего количества претендентов ежегодно оказываются несоответствующими требованиям воинской деятельности и по причине профнепригодными к военному обучению на ФВО не допускаются.

В результате эксперимента установлено, что в экспериментальных группах показатели успешности обучения выше, чем в контрольных. Об этом говорит сравнительный анализ показателей текущей успеваемости в контрольных и экспериментальных группах (табл. 3).

Таблица 3

Средний балл текущей успеваемости в группах сравнения

Группы сравнения	Набор 2001 года	Набор 2002 года	Набор 2003 года
экспериментальные	3,6	3,5	3,4
контрольные	3,3	3,1	2,9

Из таблицы 3 видно, что попарное сравнение среднего балла текущей успеваемости по дисциплинам военной подготовки говорит в пользу экспериментальных групп.

Данные таблицы 4 отражают процесс выравнивания групп сравнения по итоговым показателям успеваемости к окончанию срока военного обучения.

Таблица 4

Средний балл успеваемости по результатам государственного выпускного экзамена в группах сравнения

Группы сравнения	Набор 2001 года	Набор 2002 года	Набор 2003 года
экспериментальные	4,1	3,9	4,0
контрольные	4,0	3,9	3,95

Это объясняется как высоким профессионализмом профессорско-преподавательского состава ФВО ННГУ и эффективностью применяемых методов и средств обучения, так и количеством отчисленных студентов, относящихся к контрольным группам. Так, за весь период военного обучения из экспериментальных групп было отчислено 20,6% студентов, а из контрольных – 53,3%. В связи с этим можно говорить о существовании естественного отбора, ведущего к отторжению профессионально непригодных граждан. В результате этого процесса к окончанию военной подготовки в контрольных группах остались наиболее успешные студенты.

Среди причин отчисления с факультета военного обучения, как в контрольных, так и в экспериментальных группах, преобладает неуспеваемость, непосещаемость и отчисление с базового факультета вуза. Однако в экспериментальных группах недисциплинированность как причина отчисления не является типичной, а в контрольных группах по этой причине отчислено 16% учащихся. Анализ состава лиц, отчисленных из экспериментальных групп, показывает, что 80% из них были отнесены к III группе профпригодности. Особенно важно отметить, что 70% отчисленных имеют низкие показатели военно-профессиональной направленности, выявленные методикой МНП в ходе профессионально-психологического отбора.

Социальная активность, как следующий показатель успешности военного обучения, исследовалась через оценку количества поощрений поощренных за активное участие в добровольных мероприятиях военно-патриотической направленности, деятельности военно-научного общества студентов и т. д. (табл. 5).

Таблица 5

Показатели социальной активности студентов в группах сравнения

Группы сравнения	Поощрения (в %)	Поощряемые (в %)
экспериментальные	64	47,5
контрольные	33,7	30,7

им. Н. И. Лобачевского, 2002.

2. **Бурлачук, Л. Ф., Морозов С. М.** Словарь-справочник по психологической диагностике. - СПб.: Питер, 2001.

2. **Козлова, В.Т.** Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на нормотив // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 71–77.

3. **Методики** военного профессионального психологического отбора. Методическое пособие / Под общ. ред. В. И. Лазуткина, Н. Н. Зацарного, Г. М. Зараковского – М.: 178 НПЦ ГШ МО РФ, 1999.

4. **Методические** указания по организации и проведению профессионального психологического отбора кандидатов из числа офицеров на учебу в вузы МО РФ. – М.: МО РФ, 1998.

5. **Маркелова, Т. В., Кошелева С. И.** Особенности эмоционально-ценностного отношения к военно-профессиональной деятельности студентов факультета военного обучения // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы развития личности». – Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. – С. 28–32.

2. **Абрамов, А. Н.** Организационно-педагогические условия отбора студентов на факультет военного обучения классического университета: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004.

УДК – 378.015.3:159.9.072

Н. Б. Подсорова

ДИАГНОСТИКА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА

На первом и втором курсах происходит адаптация студентов к социальной среде вуза. Бывшие школьники приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают отношения друг с другом и с педагогами.

Анализируя особенности адаптации студентов в вузе, исследователи выделяют следующие трудности:

– отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива;

– неопределенность в выборе профессии;

– недостаточную психологическую подготовленность к ней;

– неумение осуществлять саморегулирование поведения и деятельности;

– неумение выбрать оптимальный режим труда и отдыха в новых условиях;

– отсутствие навыков самостоятельной работы.

Знания, умения и навыки студентов в этот период еще не соответствуют требованиям, предъявляемым со стороны различных структур вуза. Поэтому

Из таблицы 5 видно, что общее количество поощрений и поощренных студентов в экспериментальных группах преобладает. При чем выяснено, что среди студентов, получивших поощрения за активное участие в мероприятиях, 85,3% имеют хороший или высокий уровень военно-профессиональной направленности. А. Н. Абрамов в своем исследовании подтверждает наличие высокой корреляции между успешностью военного обучения и показателями военно-профессиональной направленности студентов, диагностированных модифицированным вариантом методики «Незавершенные предложения» [1; 7].

Приводя доказательства практической пригодности психодиагностического комплекса для процедуры профессионально-психологического отбора на ФВО, следует отметить большую выраженность мотивации военно-профессиональной подготовки среди студентов, отобранных в ходе профессионально-психологического отбора, их большую заинтересованность в получении дополнительной специальности, проявления большей ответственности в процессе обучения.

После апробации и подтверждения эффективности, психодиагностический комплекс был представлен на экспертизу ведущим специалистам в области психологии, одобрен Ученым советом университета, утвержден ректором и рекомендован к практическому применению как обязательный локальный нормативный акт, регламентирующий отбор студентов для обучения на факультете военного обучения ННГУ. В результате разработанная нами система профессионального психологического отбора с 2002 года применяется на факультете военного обучения ННГУ им Н.И. Лобачевского, а с 2003 года – на военной кафедре Нижегородского государственного педагогического университета.

Таким образом, организация профессионально-психологического отбора студентов для военного обучения на военных кафедрах является одним из актуальных направлений работы по психологическому обеспечению подготовки офицеров запаса в гражданских вузах. Профессионально-психологический отбор является первентивной технологией, позволяющей делать благоприятный прогноз успешного формирования психологической готовности студентов военных кафедр к военно-профессиональной деятельности. Профессиональная пригодность кандидата определяется с помощью исследования военно-профессиональной направленности, нервно-психической устойчивости и специальных способностей студента.

Библиографический список

1. **Исследование** достоверности методики профессионально-психологического отбора и эффективности влияния рейтинговой оценки на уровень учебной деятельности студентов в ходе образовательного процесса на ФВО: Отчет о научно-исследовательской работе (итоговый). УДК 355.234.; Инв. 307. – Н.Новгород: ННГУ

- 38% студентов ответили, что эта специальность им интересна;
- 19% студентов считают себя активными личностями и хотят творчески проявить себя именно в этой профессии и добиться успеха;
- 14,6% – считают данную профессию востребованной и перспективной;
- 12% – ответили: «Не знаю»;
- 9% – прислушались к советам близких и знакомых людей;
- 5% – набрали недостаточно баллов для поступления на другую специальность;
- 2,4% – выбрали данную специальность, чтобы продолжать семейный бизнес.

Результаты анкетирования, беседы, проводимые со студентами, и наблюдения позволили нам сделать вывод о том, что выбор профессии, сделанный большей частью студентов, мотивирован и осознан.

На вопрос «Трудно ли Вам было поступить в вуз?»

- 47,6% – студентов ответили: «Нет»;
- 35,4% – ответили: «Да»;
- 17% – ответили: «Не очень».

На вопрос «Как Вы оцениваете свои возможности: легко ли будет учиться?»

- 46% – студентов ответили – «Трудно»;
- 38% – «Легко»;
- 16% – не смогли оценить свои возможности.

На вопрос «Готовы ли Вы к самостоятельной учебной работе?»

- 90% студентов ответили – «Да»;
- 5% – «Нет»;
- 5% – «Не знаю».

Тот факт, что почти для половины студентов (47,6%) поступление в вуз не было трудным, говорит об их хорошей подготовке. Однако предположение 46% студентов о том, что им будет сложно учиться в вузе, говорит об объективной оценке собственных возможностей и способностей. В то же время, 90% студентов с излишней, на наш взгляд, самоуверенностью ответили, что они готовы к самостоятельной учебной работе в вузе. Это объясняется тем, что они полагают требования к самостоятельной подготовке в вузе сравнимыми с требованиями, предъявляемыми к самостоятельной работе в школе. Из бесед со студентами следует: те из них, кто имели хорошие оценки в школе, уверены, что и в вузе они будут легко усваивать знания и без «троек» сдавать экзамены, не приобретая других, новых учебных навыков по сравнению со школьными.

На вопрос «Будете ли Вы принимать участие в общественной жизни группы, института?»

- 73% студентов ответили – «Да»;
- 23,3% – «Не знаю»;
- 3,7 – «Нет».

на данном этапе отсутствует должное взаимодействие студента со средой вуза.

Одним из необходимых условий для интенсификации процесса адаптации, взаимодействия первокурсника со средой является педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса. По определению Ю. В. Стафеевой «под педагогической поддержкой адаптации студентов к обучению в вузе понимается включенная в общий образовательный процесс социальная деятельность преподавателей по созданию и реализации комплекса педагогических условий, способствующих активизации личностного саморазвития, развитию навыков учебной самоорганизации и качеств, позволяющих занимать достойное положение в студенческом сообществе» [1].

Процесс педагогической поддержки адаптации студентов к воспитательно-образовательному процессу вуза зависит от ряда факторов, в том числе от проведения постоянной диагностики протекания процесса адаптации на основе таких критериев как актуализация личностного саморазвития студентов, удовлетворенность студента своим положением в коллективе академической группы, умение самостоятельно осуществлять учебную деятельность.

Как мы отмечали в статье «Диагностика мотивации первокурсников как условие педагогической поддержки их адаптации к обучению в вузе» [3], *исходным моментом педагогической поддержки адаптации студентов выступает диагностика их готовности к обучению в вузе*. Известно, что анкеты и тесты не могут быть абсолютно точным инструментом прогнозирования адаптации студентов (при опросе возможны случайные неискренние ответы и т. д.). Тем не менее, сведения, полученные от анкетирования, дают представление об общем уровне мотивации студентов, осознанности их выбора, их готовности к самостоятельной, творческой жизни в новой социальной среде.

В первую неделю занятий нами был проведен анкетный опрос 82 студентов первого курса экономического факультета Новокузнецкого филиала-института КемГУ, поступивших на специальности: муниципальное управление, маркетинг, менеджмент, бухгалтерский учет. *На вопрос «Зачем Вы поступили в вуз?»*

- 67% студентов ответили, что они поступили в вуз, чтобы получить высшее образование;
- 16% – чтобы в будущем получить хорошую работу;
- 5% – чтобы многого добиться в жизни;
- 3,7% – чтобы стать хорошим специалистом;
- 2,4% – ради интересной студенческой жизни;
- 1,1% – чтобы внести вклад в развитие страны.

Как видно из ответов, более половины студентов имеют характерную для большинства мотивацию: получить высшее образование, так как, имея диплом о высшем образовании, легче найти хорошую (т. е. высокооплачиваемую) работу. Только 5% студентов считают, что высшее образование позволит им многого добиться в жизни и поможет в карьерном росте.

На вопрос «Почему Вы выбрали эту специальность?»

вузе оказывает помощь в социальной адаптации студентам-первокурсникам путем консультирования, ориентирования, психологической поддержки.

Содержание работы куратора значительно отличается от работы классного руководителя. По мнению И.С.Шаповаловой, работа куратора должна быть направлена, прежде всего, на создание оптимальных условий для саморазвития личности студента, на ориентацию его на получение профессионального образования [2].

Мы полагаем, что для правильной организации воспитательной работы куратору необходимо учитывать результаты диагностики студенческой группы.

Исследуя процессы адаптации студентов к обучению в вузе, накануне первой экзаменационной сессии мы предложили студентам первого курса ответить на вопросы анкеты, при помощи которых мы выясняли, насколько студенты адаптировались к воспитательно-образовательному процессу вуза. Особенный интерес для нас представляла готовность первокурсников к первой сессии.

На вопрос «Устраивает ли Вас микроклимат в студенческой группе?»

– 92% студентов ответили – «Устраивает»;

– 8% – «Не устраивает».

Путём индивидуальных бесед и дополнительного анкетирования было выявлено, что причины, по которым студенты (8%) не смогли адаптироваться в коллективе академической группы, заключаются в трудностях общения и взаимопонимания, неуважении друг к другу, наличии группировок «по интересам». Эти трудности обусловлены личностными качествами студентов (замкнутость, пассивная жизненная позиция, грубость по отношению к окружающим).

На вопрос «Что Вас беспокоит в отношениях с преподавателями?»

– 74% студентов ответили, что их всё устраивает;

– 16% первокурсников беспокоит отсутствие взаимопонимания между преподавателями и студентами;

– 10% студентов не устраивает излишняя строгость преподавателей.

Тот факт, что 74% студентов устраивают преподаватели и их требования, говорит о том, что первокурсники адаптировались в целом к условиям обучения в вузе. Однако за полгода студенческой жизни у некоторых студентов (26%) не прошла тоска по школе, по атмосфере всеобъемлющей опеки и заботы. Поэтому очень важно, чтобы в первые месяцы работы с группой куратор учитывал этот фактор «тоски по школе». Переход от школьных стереотипов к требованиям и условиям вуза – начальный и важнейший этап адаптации. И то, насколько успешно этот этап будет пройден, повлияет на дальнейший процесс адаптации студентов и в огромной мере зависит от педагогической поддержки куратора группы.

На вопрос анкеты о том, знакомы ли студенты со своим куратором, 80% первокурсников ответили, что знают куратора и ценят его помощь.

Немаловажным фактором адаптации первокурсников является вовлечен-

Ответы на вопрос об участии в общественной жизни (73% – «Да») свидетельствуют о том, что в вуз, как правило, поступают люди, которые в школе принимали активное участие в общественной жизни. Отвечая на этот вопрос утвердительно, они уточняют, какой вид творческой деятельности их интересует (спорт, музыка, КВН), чем они хотели бы заниматься (участвовать в спортивных и культурных мероприятиях, в студенческом совете)

На вопрос «Нужен ли студенческой группе куратор?»

– 93,9% студентов ответили – «Да»;

– 6,1% – «Нет».

Несомненно, студентам первого курса необходима педагогическая поддержка и прежде всего в лице куратора. И студенты понимают, что без такой поддержки им будет трудно адаптироваться в вузе. Отвечая на данный вопрос, студенты обосновывают свои ответы. Они полагают, что помощь куратора необходима в решении разного рода проблем, в том числе и в учебе. К куратору, как и к классному руководителю в школе, они могут обратиться за помощью, советом, информацией. Студенты, которые отрицательно ответили на вопрос о кураторе, считают себя достаточно самостоятельными и независимыми, чтобы обходиться без педагогической поддержки (это было выявлено в результате бесед со студентами и наблюдений).

Все опрошенные студенты видят различия между вузовским образованием и школьным в том, что в вузе от студента требуется максимум ответственности и самостоятельности; больше объем получаемой информации, более углубленные знания, большие нагрузки; иное отношение преподавателей; больше свободы, но спрашивают строже; нет постоянного контроля, как в школе; студент учится осознанно, и его успехи или неуспехи в учебе зависят от него самого.

Результаты анкетирования показывают, что большинство студентов (90%) осознанно поступили в вуз, их выбор мотивирован. Они представляют себе, что их ожидает, какие усилия им придется приложить для того, чтобы добиться успехов в учении. Хотя некоторые (38%) явно переоценивают свои возможности, школьную подготовку и недооценивают уровень трудностей, с которыми им придется столкнуться в учебной работе. В результате индивидуальных и групповых бесед было выявлено, что более половины опрошенных первокурсников (62%) осознают степень ответственности, которая возлагается на них при обучении в вузе.

Однако почти единодушное мнение о том, что группе нужен куратор, свидетельствует о том, что студентам будет сложно пройти социальную адаптацию без педагогической поддержки. Потребность первокурсников в педагогической поддержке со стороны куратора обусловлена тем, что на протяжении всех лет обучения в школе нынешние студенты пользовались педагогической поддержкой классного руководителя и привыкли к заботе и вниманию со стороны учителей. Без какого-либо педагогического руководства в вузе первокурсники чувствуют себя потерянными. Именно куратор в

Отвечая на вопрос о необходимости поддержки куратора,
– 67,5% студентов считают, что общение с куратором было для них полезным;

– 60,5% – дали своему куратору положительную характеристику, оценивая его человеческие и организаторские качества;

– 53,8% – реально ощутили помощь и поддержку куратора;

– 32,5% – обращались к куратору за помощью или советом;

– 23% – даже могли бы доверить куратору свой секрет.

В качестве результата исследования отношения студентов к педагогической поддержке, оказываемой куратором, мы получили ответы:

– 39% первокурсников считают, что педагогическая поддержка куратора необходима студентам в течение первого года обучения;

– 37% – в течение двух лет;

– 16% – до конца обучения;

– 10% – на протяжении трех лет;

– 7% полагают, что помощь куратора студентам не нужна.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что адаптация к условиям обучения в вузе наблюдаемых студенческих групп проходит успешно.

Психологическая, педагогическая и моральная поддержка куратора, включая беседы о требованиях, предъявляемых к студентам во время сессии, дает положительные результаты.

Таким образом, диагностика, как один из методов решения задач по адаптации студентов, позволяет сделать выводы о том, как проходит процесс адаптации первокурсников к обучению в вузе, и является непременным условием продуктивной педагогической поддержки, осуществляемой преподавателями вуза и прежде всего куратором академической группы.

Библиографический список

1 **Стафеева, Ю. В.** Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Стафеева. – Петропавловск-Камчатский: Камчатский государственный университет, 2006. – 278 с.

2 **Шаповалова, И. С.** Основы кураторской деятельности: Учебное пособие для кураторов студенческих групп / И. С. Шаповалова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 76 с.

3 **Подсосова, Н. Б.** Диагностика мотивации первокурсников как условие педагогической поддержки их адаптации к обучению в вузе/ Н. Б. Подсосова// Реализация инновационных педагогических технологий в условиях модернизации образования: Сборник научных статей. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – С. 171–175.

ность студентов в общественную жизнь вуза и группы. 82% первокурсников за полгода не разочаровались в общественной жизни, а 18% принимают в ней активное участие.

Самым главным испытанием для первокурсников является первая экзаменационная сессия. По результатам анкеты 18% студентов уверены в своих знаниях и не боятся экзаменов. 82% студентов знают свои «плюсы» и «минусы» и не строят иллюзий в связи с предстоящей сессией, то есть допускают, что могут получить «3» по каким-то дисциплинам, а 4% боятся, что не доучатся до конца года. Сомнения в успешной сдаче экзаменов связаны с тем, что студенты не смогли полностью адаптироваться к системе учебной работы вуза.

При установлении связи между результатами анкетирования и показателями успеваемости было выявлено, что 38% студентов сдали экзамены без «троек»; из 16% студентов, сдавших экзамены на «отлично», только 8% были уверены в себе и в своих знаниях. А из 18% студентов, уверенных в своих знаниях, 10% получили хотя бы одну «тройку».

На протяжении первого года обучения студентов мы выясняли, смогут ли они адаптироваться: к коллективу академической группы; к условиям обучения в вузе; к общественной жизни вуза.

В связи с этим в конце первого года обучения мы посчитали необходимым получить ответы на вопросы:

Считают ли студенты, что они вполне адаптировались к студенческой жизни и к условиям обучения в вузе?

Насколько активно они участвуют в жизнедеятельности своей группы?

Как оценивают взаимоотношения в группе?

Как часто они встречаются с куратором своей группы?

Ощущали ли помощь и поддержку куратора в течение первого года обучения в вузе?

На протяжении скольких лет студентам необходима педагогическая поддержка куратора?

В результате анкетирования мы выявили, что:

– 86% студентов считают, что они адаптировались к студенческой жизни и к условиям обучения в вузе;

– 9% – не вполне адаптировались;

– 5% – не смогли адаптироваться;

– 39,5% студентов активно участвуют в жизнедеятельности своей группы

– 35% – не очень активны;

– 25,5% – совсем не участвуют.

При этом 91% первокурсников оценивают взаимоотношения в группе позитивно, а у 9% взаимоотношения в группе не сложились. Сложности в отношениях связаны с личными качествами студентов или с тем, что они посвящают все свое время учебе.

Заслуживает внимания тот факт, что отношения в группе часто складываются независимо от участия куратора в этом процессе и даже от его наличия.

душке, трубопроводы и др.) и Магнитогидродинамические генераторы.

Возникает гипотеза, что существуют методы (способы, технологии) обучения, дидактическая и экономическая эффективность которых многократно превышает эффективность традиционных образовательных систем (классно-урочной и лекционно-семинарской), как и эффективность игровых методов обучения. Просто они пока ещё недостаточно изучены и, поэтому, не заняли достойного места в образовании.

Патентно-информационные исследования с ретроспективностью более 40 лет показали два направления развития образовательных технологий [2–4].

Прежде всего, в образование внедряются достижения хромо- и диетотерапии, психологии, игротехники, повышающие эффективность обучения на уроках и лекциях. Интересно отметить, что в технических системах уже с середины прошлого столетия прекращены исследования (как бесперспективные), направленные на модернизацию паровозов и тепловозов.

Второе направление касается внедрения в образование относительно новых, малоизученных методов. К ним относятся: обучение под гипнозом, метод 25-го кадра, обучение во сне, НЛП-обучение; применение новейших достижений в информационных технологиях, биохимии, психофизиологии, биоэнергетики. Часть из них прошла некоторую практическую проверку в закрытых образовательных системах (например, при подготовке разведчиков и дипломатов).

Выводы:

1. Освоение педагогами игровых методов обучения позволит более, чем в 6 раз, повысить эффективность учебного процесса.

2. Анализ эволюционных процессов в технических системах дает основания для сокращения государственных ресурсных затрат на модернизацию классно-урочной и лекционно-семинарской систем, а также на повышение «лекторского мастерства».

3. По аналогии с техническими системами следует ориентировать педагогов и психологов на дальнейшую разработку принципиально новых образовательных технологий.

Библиографический список

1. **Педагогика** и психология высшей школы. Серия “Учебники, учебные пособия” / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

2. **Давыдов, С. Г., Садыкова Д. М., Окулич-Казарин В. П.** Исследование системных факторов развития высшего заочного образования в современной России. Монография. – М.: Прометей, 2005. – 119 с.

3. **Окулич-Казарин, В. П., Садыкова Д. М.** Управленческая подготовка руководителей силовых структур. Монография. – М.: Прометей, 2007. – 163 с.

4. **www.bronnikov.ru**

**Наличие потенциальной области открытий
и изобретений в образовании**

№ п/п	Эффективность в %	Транспортные системы	Энергетические системы	Образовательные системы
1	Высокая 90...98	Электровозы	МГД- генераторы	
2	Средняя: 30...35	Тепловозы	Тепловые электростанции	Игровые методы
3	Низкая: 4...6	Паровозы	Печное отопление	Уроки, лекции и т.д.

**РАЗДЕЛ IX
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ**

В. П. Окулич-Казарин, Д. М. Садыкова, В. Е. Цветкова

ТЕХНИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ – НА СЛУЖБЕ ОБРАЗОВАНИЯ!

Использование технических средств особенно актуально для заочной формы обучения, так как именно в ней учебная нагрузка концентрируется на лабораторных занятиях. Хотя, и в очном образовании, лабораторные занятия играют далеко не последнюю роль. Для их проведения используется широкий спектр экспериментальных установок, приборов, имитаторов и т. п. Кроме этого, технические системы быстрыми темпами внедряются в образование в виде информационных технологий.

Однако, гораздо больший интерес, на наш взгляд, для развития педагогической науки представляют ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ прогресса в технических системах. Именно они определяют область дальнейшего эволюционного и революционного развития образовательных технологий.

Если провести аналогию образовательных систем с техническими системами, то можно предположить, что современная педагогика стоит на пороге важных открытий и изобретений в области образовательных технологий. В таблице сравнивается эффективность известных технических (на примере, транспортных и энергетических) систем с эффективностью образовательной системы.

В приведенной таблице эффективность технических систем – паровозов и отопительных печей (КПД = 4...6%) – обозначена как «низкая». Их аналогом в образовательных системах является традиционное обучение. Его эффективность, зафиксированная экспериментально при выполнении лабораторных работ, тоже относится к «низкой» [1].

«Среднюю» эффективность (КПД = 30...35%) в технических системах имеют тепловозы и тепловые электростанции. Эффективность обучения, зафиксированная при использовании деловых игр [1], тоже является «средней».

«Высокой» эффективностью в технических системах (КПД = 90...98%) обладают электровозы (а также средства на воздушной или магнитной по-

РАЗДЕЛ IX
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет ДМ 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Абдуразакова Диана Мусаевна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики обучения праву Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала

Алдошина Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ГОУ ВПО «Орловский государственный университет», Орел

Арынгазин Канания Мубаракович – академик Академии педагогических наук Казахстана, доктор педагогических наук, профессор Карагандского государственного университета им. Е. А. Букетова, Казахстан

Ахметова Галия Дуфаровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории русского языка Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Ахметова Мария Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Баранова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, Москва

Владимирцева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дидактики математики Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Вьюнова Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Воронежский государственный университет», Воронеж

Гасанова Загидат Зайнулабидовна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала

Глазкова Елена Александровна – преподаватель детской школы искусств №1, соискатель кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного Университета, Сатка

Гурулева Татьяна Леонидовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой международных информационных связей Читинского государственного университета, Чита

Давыденко Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета

Давыдова Юлия Васильевна – методист Башкирского межотраслевого института повышения квалификации в области охраны труда, промышленной безопасности, безопасности дорожного движения, пожарной безопасности,

Малашихина Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Маричев Игорь Васильевич – кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск

Маркелова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Медведенко Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, декан факультета менеджмента Южно-Сахалинского института экономики, права и информатики, Южно-Сахалинск

Меньшикова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета, Томск

Окулич-Казарин Валерий Петрович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, проректор Московского открытого юридического института, Москва

Омарова Патимат Омаровна – кандидат психологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала

Подсосова Наталья Борисовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новокузнецкого филиала-института КемГУ, Новокузнецк

Пронюшкина Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики Муромского института Владимирского государственного университета, Муром

Романова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института педагогики Сахалинского государственного университета, Южно-Сахалинск

Садирбекова Багузжан – соискатель Карагандского государственного университета им. Е.А. Букетова, Казахстан

Садыкова Деляра Михайловна – кандидат технических наук, доцент, соискатель Московского открытого юридического института, Москва

Саенко Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности Ставропольского государственного педагогического университета, Ставрополь

Сальдаева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Педагогический колледж № 2», Оренбург

Сафонов Владимир Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, докторант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Саранск

электробезопасности, энергосбережения (НОУ «Межотраслевой институт»), Уфа

Дашкевич Лилия Федоровна – старший преподаватель Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Елагина Людмила Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор ГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально–педагогический колледж», Оренбург

Иванова Валентина Михайловна – преподаватель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, Оренбург

Ивкина Екатерина Андреевна – аспирант кафедры методики русского языка и литературы Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, Рязань

Ишмухаметов Руслан Радифович – кандидат психологических наук, доцент Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Каплина Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинского государственного университета, докторант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чита

Ключенко Анатолий Николаевич – кандидат педагогических наук, полковник, начальник факультета радиосвязи Ставропольского военного института связи ракетных войск, Ставрополь

Ковязина Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, директор МДОУ ЦРР детский сад № 1 «Улыбка», Ставрополь

Кондратова Татьяна Сергеевна – аспирант Адыгейского государственного университета, Майкоп

Лаврентьева Зоя Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Лапкова Оксана Сергеевна – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Воронежский государственный университет», Воронеж

Майер Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, доцент кафедры социальной и педагогической технологий, старший научный сотрудник Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Макашина Ирина Илхамовна – кандидат педагогических наук, доцент Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск

Сергеева Елена Дмитриевна – заместитель директора по научно-методической работе городского «Детского психолого-педагогического центра» (МУДО «ДППЦ»), педагог-психолог высшей квалификационной категории, Воронеж

Смирнова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и методики профессионального обучения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», Чебоксары

Снопина Татьяна Константиновна – учитель истории МОУ СОШ № 2, Барабинск

Фатеев Виктор Антонович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гимнастики Факультета физической культуры Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Цветкова Виктория Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, Санкт-Петербург

Черных Анатолий Иосифович – кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе Кубанского государственного технологического университета, Краснодар

Чурекова Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, заслуженный работник ВШ РФ, действительный член МАН ВШ, Кемерово

Шангина Елена Игоревна – кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой графики и рекламы Уральского государственного горного университета, Екатеринбург

Шестакова Лидия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе ГОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт», Соликамск

Шипко Наталья Степановна – директор МОУ СОШ №17, Новосибирск

Щербакова Марина Александровна – аспирант кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, учитель химии МНОУ «Лицей», Кемерово

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор Педагогической академии последипломного образования Московской области, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Юдина Оксана Ивановна – преподаватель Оренбургского государственного университета, Оренбург



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358