

«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

*«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru
ИФ РИНЦ 2008 – 1,401*

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

8/2009

Новосибирск

«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** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. О. Азавелян доктор психологических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

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 в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

“Siberian pedagogical journal” included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru
IF RINZ 2008 – 1,401

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

8/2009

Novosibirsk

“Siberian pedagogical journal” included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

O. K. Agavelyan doctor of psychology, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE “MAIL OF RUSSIA” – 32358

ISSN 1813-4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ 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*
- *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*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *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 «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.

**“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription
and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

А. Н. Сергеев.

Сущностные характеристики политехнической подготовки будущего учителя технологии 25

Одним из структурных компонентов профессионального обучения преподавателей технологии является политехническая подготовка. Мы рассматриваем политехническую подготовку как ключевой компонент профессионального обучения преподавателя технологии, которая является процессом и результатом изучения педагогических и технологических дисциплин и технологического практикума, в ходе которого профессиональная политехническая компетентность преподавателя сформирована.

Цель политехнической подготовки – образование общей технической компетентности как компоненты политехнической компетентности преподавателя технологии. Содержание политехнической подготовки будущего учителя технологии соответствует учебным планам и программам, определенным на основании Государственного стандарта высшего педагогического образования.

Далее определены характеристики общего технического знания в пределах политехнической компетентности и его компонентов также как и принципов политехнического обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение; политехническая подготовка; результат политехнической подготовки; общая техническая компетентность; политехническая компетентность личности; творческий потенциал.

Д. А. Власов.

Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста 33

В статье автор раскрывает проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: специалист; прикладная математика; проектирование.

Л. В. Савочкина.

Повышение эффективности графической подготовки студентов вуза на основе проектно-процессного подхода 43

В качестве основы нашего исследования выступают теоретические положения и принципы проектно-процессного подхода. На основе данного подхода мы раскрыли содержание, структурные компоненты и функции процесса графической подготовки студентов в вузе.

Ключевые слова: проектно-процессный подход; графическая подготовка; компоненты; структура; функции; критерии; показатели.

А. Д. Григорьев.

Предпосылки разработки методики формирования проектного мышления студентов-дизайнеров как основного элемента профессионального дизайнерского мышления 53

В статье показаны предпосылки разработки методики формирования проектного мышления как элемента профессионального мышления студентов-дизайнеров, описываются методики дизайна, деятельность дизайнера и компоненты проектного мышления студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: предпосылки; проектное мышление; компоненты проектного мышления; профессиональное мышление; студенты-дизайнеры; деятельность дизайнера; методики дизайна.

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

*В. С. Ступина.***К проблеме актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий** 59

Статья посвящена проблеме актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Педагогическая технология актуализации основана на проектировании образовательных продуктов с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: актуализация профессионально-личностного потенциала; педагогическая технология; интерактивное проектное обучение; информационно-коммуникационные технологии; образовательный продукт.

Раздел III. Языковая культура

*Ю. А. Карпова.***Эмотивная сторона речевого общения будущего переводчика** 66

В статье рассматриваются вопросы, связанные с эмоциями, эмпатией, их ролью в процессе общения; объясняется важность и необходимость формирования у устных переводчиков умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия.

Ключевые слова: общение; эмоции; эмпатия.

Раздел IV. Формирование культуры личности

*В. А. Адольф, И. А. Ковалевич.***Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации** 73

В статье представлен анализ перспектив формирования информационной культуры учащихся и использования информационно-образовательного потенциала учреждений технического профиля для профессиональной ориентации учащихся в контексте их успешной социализации.

Ключевые слова: социализация; информационно-профессиональная компетентность; информационная культура.

*Н. А. Платошина.***Концептуальные основы ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста** 81

В статье научно обосновывается концепция ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста как ценностно-смыслового феномена жизни и развития ребенка-дошкольника и явления социокультурного и информационно-образовательного пространства. Теоретико-методологическими положениями авторской концепции мира Детства выступила ключевая идея конструктивной интеграции мира истории, культуры, социума, информационного пространства, где соединяется прошлое, настоящее и будущее.

Ключевые слова: детство; ценностно-смысловой подход; гуманистический подход; культурологический подход; принцип детствосбережения; теория детства; культурная идентификация.

*О. И. Кашавкина.***Студенческий возраст как сензитивный период формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности** 89

В статье обозначены изменения, произошедшие на современном этапе развития мирового сообщества, которые предъявляют новые требования молодому специалисту. В связи с чем, автор подчеркивает особенность студенческого возраста, как сензитивного пери-

ода формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: сензитивность; конструктивное влияние; коммуникативная деятельность; лидерство; студенческий возраст; цивилизованное влияние.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

М. М. Шубович.

Гуманизация образования и воспитания как социально-педагогический феномен 96

Гуманизация образования и воспитания – эффективное средство, способствующее формированию личности как субъекта труда, познания, общения, роста сущностных сил и способностей.

Ключевые слова: гуманизация; воспитание; образование; социально-педагогический феномен.

Н. А. Романович.

Профессиональное самоопределение абитуриентов-инвалидов в период довузовской подготовки 103

Социализации любого человека способствует рациональное профессиональное самоопределение. Это особенно значимо, если у человека имеются нарушения в состоянии здоровья. Необходима помощь в создании специализированной профориентации в решении вопроса профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; довузовская подготовка; абитуриенты-инвалиды; профориентационная программа.

С. В. Калашникова.

Профессиональная самореализация преподавателя вуза МВД России 109

В статье автор рассматривает проблему профессиональной самореализации, обращает внимание на ее структурные компоненты, характеризует уровни и критерии ее развития. Рассматриваемые вопросы связаны с формированием готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России.

Ключевые слова: самореализация; профессиональная самореализация; деятельность преподавателя вуза МВД России; модель и технология формирования готовности к профессиональной самореализации.

О. Л. Подлиняев, Д. А. Пастухова.

Социально-психологическая адаптация воспитанников детского дома к школьному обучению 116

Рассматриваются сущность процесса адаптации, причины дезадаптации детей-сирот, характеризуются особенности проявления дезадаптации. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: дезадаптация; адаптация; психологическая диагностика; корреляционное исследование; коррекционные программы; формы и методы обучения.

И. Е. Емельянова.

Творческий потенциал как фактор развития детской одаренности 122

В данной статье автор рассматривает проблему развития детской одаренности в дошкольном возрасте как наиболее благоприятный период раскрытия творческих потенциалов, которые на следующих этапах развития личности актуализируют творческие способности, служат базой для формирования таких качеств как инициативность, самостоятельность, креативность, свобода выбора. Автор обосновывает принципы проявле-

ния духовно-творческого потенциала ребенка дошкольного возраста, которые являются основой для выявления и развития детской одаренности.

Ключевые слова: одаренность; творческий потенциал; духовно-творческий потенциал; самореализация.

А. М. Газиева.

Воспитание у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема 131

Данная статья рассматривает способность к самоопределению как неотъемлемую сторону общей культуры личности, предполагающую готовность и умение человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности и поведения в обществе.

Потребность в самоопределении автором рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире, и себе самом, формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования.

Ключевые слова: воспитание; профессиональное самоопределение.

А. В. Кичигина.

Конкретные ситуации – деловые игры в миниатюре (методология применения в учебном процессе) 138

Современный огромный опыт делового образования в России и за рубежом демонстрирует значительное разнообразие используемых методических приемов и образовательных технологий. Значимую роль в этом учебном арсенале играли и продолжают играть конкретные ситуации (case studies).

Ключевые слова: конкретная учебная ситуация; деловая игра; методология обучения; учебный процесс; образовательная технология.

З. С. Жиркова.

Проектирование самостоятельной учебной деятельности как средство творческого развития личности 145

В данной статье рассматривается актуальная проблема проектирования самостоятельной учебной деятельности как средства творческого развития личности. В статье представлен пример организации процесса подготовки обучающихся к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа; проектирование; самообразовательная деятельность; развитие личности; результат деятельности.

Т. Н. Иванова.

Методы формирования этической культуры у детей младшего школьного возраста 155

В статье поднимается проблема формирования этической культуры. Предлагаются оптимальные методы формирования этической культуры у детей младшего школьного возраста и пути их применения в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: методы педагогики; нравственность; этика; этическая культура; этнопедагогика.

Э. Р. Торсунова.

Мониторинг факторов формирования экономической культуры старшеклассников 161

В статье рассматривается экономическое образование старшеклассников в контексте культурологического подхода; исследуется проблема мониторинга факторов формирова-

ния их экономической культуры; предлагается программа мониторинга результатов экономического образования в школе.

Ключевые слова: экономическое образование; экономическая культура личности; фактор формирования экономической культуры личности; мониторинг.

В. В. Попова.

Диалоговая позиция педагога как метод гуманизации образования 172

Данная статья посвящена проблемам и особенностям подготовки студентов к реализации гуманистической концепции. Автор касается вопросов изменения в традиционной практике обучения и образования. В статье рассматривается многообразие форм диалога в образовательном процессе, диалоговая позиция в образовательном процессе, концепции диалогового мышления.

Ключевые слова: диалог; диалоговая позиция; гуманистическая концепция; концепция диалогового мышления.

С. Н. Лосева.

Музыкальная одаренность школьников 180

Исходя из представления автора о структуре музыкальной одаренности как интегральном образовании, в статье излагаются и обсуждаются результаты эмпирического исследования музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности.

Ключевые слова: музыкальная одаренность; музыкальность; интеллект; креативность; духовность; вокально-хоровая деятельность.

Э. П. Чернышова.

К постановке проблемы креативности в психолого-педагогических исследованиях 186

В настоящей работе анализируются методологические подходы к проблеме креативности в психолого-педагогических исследованиях. Автор придерживается позиции триединства креативности как личностной категории, созидательного процесса и результата творческой деятельности.

Ключевые слова: креативность; креативный процесс; креативный продукт; социальный заказ на креативную личность.

О. Г. Тавстуха, М. Н. Гринько.

Организация социально-экологической деятельности учащихся как средство формирования эколого-ноосферного мировоззрения 196

Определены виды социально-экологической деятельности. Предложены приемы организации исследовательской и прогностической деятельности.

Ключевые слова: социально-экологическая деятельность; исследовательская деятельность; исследование; прогностическая деятельность; прогнозный проект.

Раздел VI. История педагогической теории и практики

А. А. Буданцова.

Проблема формирования эмпатической культуры школьников в трудах отечественных педагогов 199

В работе рассматривается проблема формирования эмпатической культуры личности. Автором на основе анализа трудов отечественных педагогов актуализированы те подходы, которые обосновывают процесс формирования эмпатической культуры у школьников в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: нравственность; симпатия; сопереживание; сострадание; сочувствие; эмпатия; эмпатическая культура.

Раздел VII. Сравнительная педагогика

С. И. Кимайкин.

Постановка проблемы образования и воспитания в воззрениях представителей русской педагогической мысли конца XIX - начала XX века 209

В статье рассматривается степень разработанности проблематики у представителей русской педагогической мысли конца XIX - начала XX века и отражает особенности мировоззренческой позиции мыслителей

Ключевые слова: конец XIX - начала XX века; русская педагогическая мысль; идеи Ф. Степуна; В. Соловьева; Н. Федорова.

М. В. Данилова.

Современная ситуация интеграции детей иммигрантов в систему образования Канады 216

В статье представлена характеристика современной иммиграционной ситуации в Канаде, рассматривается деятельность служб помощи семьям иммигрантов на федеральном, провинциальном и местном уровнях. Значительное внимание уделяется различным программам для детей иммигрантов, специфике преподавания государственных языков страны.

Ключевые слова: иммиграция; интеграция; политика мультикультурализма; службы помощи иммигрантам; система образования Канады; программы погружения.

Раздел VIII. Коррекционная педагогика, специальная психология

О. Ю. Похорюков.

Значение адаптивной физической культуры в коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья 224

При учёте возрастных и индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, средства и методы адаптивной физической культуры, весьма эффективно содействуют коррекции нарушений и социальной адаптации.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание; здоровье.

О. Л. Беляева.

Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе 232

В статье обосновывается выбор вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе с учетом уровня сформированности у него слуховой функции и устной речи, учебных умений и навыков, познавательных процессов и общего состояния здоровья.

Ключевые слова: слабослышащий ребенок; варианты интегрированного обучения; психолого-педагогические рекомендации.

Е. Ю. Евдокимова.

Реабилитационные мероприятия как традиционный механизм социализации личности ребенка-инвалида в учреждениях социального обслуживания 238

Родители детей инвалидов испытывают множество трудностей различного характера, связанных с социализацией, реабилитацией и интеграцией своего ребенка. Эти проблемы требуют теоретического осмысления и практического решения в реабилитационной практике. Важную роль в этом играют учреждения социального обслуживания.

Ключевые слова: социализация; личность; ребенок-инвалид; реабилитация; социальное обслуживание.

Е. С. Дробышева, О. К. Агавелян.

Распознавание качеств личности по голосу детьми с легкой степенью умственной отсталости 243

Статья посвящена проблеме идентификации качеств личности по голосу детьми с легкой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: голос; идентификация голоса; личность; распознавание качеств личности.

И. Д. Емельянова.

Педагогическая концепция проектирования системы развития и коррекции речи дошкольников 249

В статье предпринята попытка отразить базовые положения концепции проектирования системы развития и коррекции речи детей в дошкольных образовательных учреждениях разных видов. В основе концепции заложен индивидуально-ориентированный подход, в рамках которого речевое развитие рассматривается как формирование языковой способности.

Ключевые слова: развитие; коррекция; языковая способность.

Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Н. В. Панова.

Условия активизации личностно-профессионального развития педагога на разных этапах жизненного пути 258

Активизация личностно-профессионального развития педагога на разных этапах жизненного пути осуществляется благодаря внешним и внутренним условиям системного и целостного подхода и взаимосвязанных пространств личности. Субъективным основанием профессиональной успешности выступает многофакторная структура свойств и качеств педагога как субъекта деятельности. В собственном совершенствовании педагог усиливает ресурсы профессионального развития, где стремление к успеху развивает его мотивацию деятельности. Самовыражение педагога влияет на его профессиональную культуру, сказывается на жизни в целом.

Ключевые слова: внешние и внутренние условия профессионального развития; личностные изменения личностно-профессионального потенциала; способы проявления активности педагога; этапы эффективного функционирования педагога.

В. А. Мищенко.

Роль дополнительного профессионального образования в повышении профессиональной мобильности молодых специалистов 271

В настоящей статье на примере выпускников вузов рассмотрено формирование профессиональной мобильности в процессе получения молодыми специалистами дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; дополнительное профессиональное образование.

Т. В. Манянина.

Эмоциональный интеллект как компонент психологической культуры управленцев в сфере образования и социальной защиты 278

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта как компонента психологической культуры управляющего персонала учреждений социальной защиты и образования.

Ключевые слова: психологическая культура; эмоциональный интеллект.

Е. В. Ивашкина.

Корпоративно-профессиональная культура кадетского образовательного учреждения и ее роль в самореализации педагогического коллектива 285

Соответствие сложившейся корпоративно-профессиональной культуры образовательного учреждения реальному запросу образовательной системы является одной из ключевых проблем управления образовательным учреждением.

Ключевые слова: корпоративно-профессиональная культура; самореализация педагогического коллектива; формирование позитивного имиджа школы.

Раздел X. Образование. Здоровье. Безопасность

М. М. Полевщиков, В. В. Роженцов, Н. И. Палагина.

Врабатывание как период адаптации организма к физическим нагрузкам 295

Период вработывания в физиологии мышечной деятельности человека является одним из начальных периодов его работы, отличающимся специфическими изменениями в состоянии функций организма и изменениями его работоспособности или эффективности рабочей деятельности. В статье показано значение периода вработывания для оптимизации двигательной деятельности человека, проведен анализ известных методов оценки периода вработывания организма при выполнении физических нагрузок.

Ключевые слова: спорт; тренировка; работоспособность; вработывание; методы диагностики.

А. Н. Волков, Р. С. Жуков.

Реализация педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта (на примере изучения дисциплины «Плавание») 305

Данное исследование посвящено разработке педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения дисциплине «плавание» в вузе.

Ключевые слова: студенты; физическое воспитание; процесс преподавания; техника плавания.

Раздел XI. Размышление, обсуждение

А. В. Куршев.

Теоретические аспекты воспитания гражданской ответственности курсантов высших военных учебных заведений (ввуз) 313

В статье автор раскрывает теоретические аспекты воспитания гражданской ответственности курсантов высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: воспитание; гражданская ответственность; курсант.

Х. С. Галиева, И. В. Маричев.

Формирование правовой культуры будущего военного специалиста в образовательном пространстве гражданского вуза 322

В статье рассмотрены основные проблемы формирования правовой культуры будущего военного специалиста. Доказана ее необходимость в образовательном пространстве гражданского вуза. Представлен новый подход к изучению иностранного языка в качестве средства обучения будущих юристов в учебном процессе. Описаны его основные компоненты.

Ключевые слова: правовая культура; образовательное пространство; гражданский вуз; правосознание; военный специалист; интеграция; правовое и иноязычное содержание; юридический профиль; средства обучения; профессиональное общение; компетенция; межкультурная коммуникация.

С. В. Манецкая.

Педагогические технологии в подготовке студентов на военных кафедрах гражданских вузов 328

В статье представлены педагогические технологии, применяемые в процессе обучения будущих специалистов. Показана важность интеграции гражданских вузов и военных кафедр для подготовки будущих офицеров. В статье указано на необходимость использования информационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: педагогические технологии; военные кафедры; интеграция военного и гражданского образования; подготовка будущих офицеров; опыт зарубежных государств; курсы вневойсковой подготовки; офицер-педагог; особенности педагогических технологий; информационные технологии; вспомогательные средства обучения иностранному языку; компьютерные обучающие программы.

С. В. Голощанов.

Основные направления воспитательной работы командира подразделения с военнослужащими, склонными к нарушению воинской дисциплины 336

В статье представлены основные направления воспитательной работы командира с военнослужащими, склонными к нарушению воинской дисциплины: выявление подобных лиц; изучение индивидуальных причин отклоняющегося поведения; определение форм, средств и методов превентивной работы в подразделении.

Ключевые слова: воспитательная работа; военнослужащий.

К. В. Фадеева.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза 342

Сегодня специалисту необходимо предвосхищать трудности и вызовы мира труда, принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с другими людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия, уметь пользоваться современными средствами и источниками информации, создавать новые средства коммуникации, взаимодействовать как в мире техники, технологий, так и в мире людей. Кроме того, высокие темпы автоматизации производства и внедрение информационных технологий актуализировали коммуникации инженера с искусственными интеллектуальными системами. Вследствие чего, на первый план в подготовке специалистов инженерно-технического профиля выходит проблема формирования профессиональной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: формирование компетентности; профессиональный; коммуникативный.

Г. Б. Петрова.

Этап «самопреодоления» в системе развития профессионального самосознания педагога 348

В статье рассматривается механизм развития профессионального самосознания педагога – переход от адаптивного поведения к этапу самореализации, в котором важнейшую роль играет этап волевого самопреодоления внутренних препятствий, предложен алгоритм самопреодоления и принятия решения в конфликте.

Ключевые слова: профессиональное самосознание; механизм развития; этап самопреодоления; волевое действие.

Правила оформления статей 357

CONTENTS

Section I. Vocational Training

A. N. Sergeev.

Essence descriptions of polytechnic preparation of future teacher of technology 25

One of the structural components of the professional training of the teachers of technology is their polytechnical training. We consider the polytechnical training as the key component of the professional training of the teacher of technology which is the process and the result of studying pedagogical and technological disciplines and technological practicum, in the course of which the professional polytechnical competence of the teacher is formed.

The aim of the polytechnical training is the formation of general technical competences as a component of polytechnical competence of the teacher of technology. The content of the polytechnical training is defined by the State standard of the higher pedagogical education worked out on the basis of the curricula and syllabi.

Further, the paper gives the characteristics of general technical knowledge within the polytechnical competence and its components as well as principles of polytechnical training.

Keywords: professional training; polytechnical training; result of polytechnical training; general technical competencies; polytechnical competence of personality; creativity.

D. A. Vlasov.

Problems of Designing the Content of Applied Mathematical Preparation of the Future Teacher 33

The paper is devoted to the content of applied mathematical preparation of the future qualified specialist.

Keywords: expert; applied mathematics; designing.

L. V. Savochkina.

Improving the Efficiency of Graphic Preparation of Higher School Students on the Basis of the Design-Process Approach 43

Principles of the design process approach act as the basis of our theoretical position. We have discovered the structural components and functions of graphic preparation process for high school students.

Keywords: project-process approach; graphing training; components; structure; functions; criterion; results.

A. D. Grigoriev.

Preconditions of elaboration of the methods of project intellection formation as the main element of the professional design intellection of design students 53

The article shows preconditions of elaboration of the methods of project intellection formation as the main element of the professional design intellection of design students, describes design methods and components of project intellection.

Keywords: preconditions; project intellection; professional design intellection; design students; design practice (activity); design methods.

Section II. Information and Pedagogical Technologies

V. S. Stupina.

About problem of actualization of professional and personal potential of students by means of the computer technologies 59

This article considers the problem actualization professional and personal potential of students in primary and secondary professional educational institutions. The pedagogical technology

of actualization based on the designing of educational products by means of the computer technologies.

Keywords: actualization of professional and personal potential; pedagogical technology; interactive project teaching; computer technologies; educational product.

Section III. Language Culture

Y. A. Karpova.

Emotive aspect of interpreter's communication 66

The article deals with such items as emotions and empathy, and their role in communication. It also explains why it is important for interpreters to form the skills of emotive and empathic interaction.

Keywords: communication; emotions; empathy.

Section IV. Formation of Culture of the Person

V. A. Adolf, I. A. Kovalevich.

Formation of school students' information culture in the context of professional orientation 73

The article deals with the analysis of perspectives formation information culture and of the use of informational-educational potential of technical educational establishment for students' professional orientation for successful socialization.

Keywords: professional socialization; informational and professional competence; information culture.

N. A. Platonina.

Conceptual bases of valuable-semantic developments of children of preschool age 81

The concept of valuable-semantic development of children of preschool age scientifically proves in clause as valuable-semantic phenomenon of a life and development of the child-preschool child and phenomenon социокультурного and is information – educational space. Theoretical – as methodological positions of the author's concept of the world of the Childhood the key idea of constructive integration of the world of history, culture, society, information space where the past incorporates, the present and the future has acted.

Keywords: the childhood; the valuable-semantic approach; the humanistic approach; the cultural approach; principle saving up the childhood; the theory of the childhood; cultural identification.

O. I. Kachavkina.

Student age as the sensitive period in the formation of capability for constructive influence in communication 89

The author designates the changes, occurred in the present stage of the world community development, which impose new requirements to a young specialist. In connection with which the author emphasizes the peculiarity of student age as the sensitive period in molding the capability of a student for constructive influence in the communicative activity.

Keywords: sensitiveness; constructive influence; communicative activity; leadership; student age; the civilized influence.

Section V. Improvement of Quality of Modern School Education

M. M. Shubovich.

Education and Humanization as a Social and Pedagogical Phenomenon 96

Humanization of education and upbringing is an efficient tool fostering to form personality as a subject of work, cognition, communication, growth of essential strengths and abilities.

Keywords: humanization; upbringing; education; social-pedagogical phenomenon.

N. A. Romanovich.

A professional self-determination of disabled persons-university entrants in a preparation period 103

Socialization of any person depends on rational profession self-determination. It is especially important it a person has some problems with physical conditions. An assistance is important in creation of special vocational guidance concerning professional self-determination.

Keywords: professional self-determination; pre-entering period; disabled persons-university entrants vocational guidance program.

S. V. Kalashnikova.

Self-realization of the teacher of the high educational establishment of the Ministry of Internal Affairs of Russia 109

In this article the author touches the problem of professional self-realization paying attention to the most important aspects which it consists of, characterizing the criterions and the levels of its development. The questions under discussion are connected with the formation of professional self-realization of the teachers of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: self-realization; professional self-realization; the activity of the teacher of the high educational establishment of the Ministry of Internal Affairs of Russia; the model and the technology of the formation of professional self-realization.

O. L. Podlinyaev, D. A. Pastukhova.

Social-psychological aspects of orphan's adaptation to school 116

This article considers the essence of adaptation process, causes of orphan's disadaptation, characterizes manifestation peculiarity of disadaptation. This work presents the results of empirical research.

Keywords: disadaptation; adaptation; psychological diagnostics; correlation study; SI programs; forms and methods of teaching.

I. E. Emelyanova.

Creative potential as a factor of a preschooler's gifts development 122

In this article the author considers the problem of children's gifts development in the preschool-age as the most beneficial period for revealing creative potentials which actualize creative abilities, serve as a foundation for such qualities as initiative, independence, creativity, freedom of choice in the next stages of personal development. The author grounds the principles of revealing a preschooler's spiritual-creative potential which are a basement for evolving a child's talents.

Keywords: gifts development; initiative; independence; creativity; evolving a child's talents.

A. M. Gaziyeva.

Education at senior pupils of readiness for professional self-determination as a pedagogical problem» 131

Given clause(article) considers(examines) ability to self-determination as the integral party(side) of the general(common) culture of the person, supposing readiness and skill of the person independently to develop managing principles and ways of the activity and behavior in a society.

The need(requirement) for self-determination by the author is considered(examined) as need(requirement) for formation of the certain semantic system in which representations about the world are merged, and, formation of this semantic system means a presence(finding) of the answer to a question on sense of own existence.

Keywords: education; professional self-determination.

A. V. Kichigina.

Case studies – business games in the miniature (the methodology of using in educational process) 138

The modern wide experience of business formation in Russia and abroad shows the considerable variety of used methods and educational technologies. The case studies played and continue to play the significant role in this educational arsenal.

Keywords: case study; business game; methodology of teaching; educational technology; educational process.

Z. S. Zhirkova.

Design of self-directed training activities as a means of creative development of the individual 145

This article describes the actual problem of design of self-directed learning activities as a means of creative development of the individual.

In this article an example of the organization of the preparatory process of learners to activities of life-long learning is submitted.

Keywords: self-directed activities; design; activities of life-long learning; personality development; the result of activities.

T. N. Ivanova.

Methods of Formation of Ethical Culture in Children of Younger School Age 155

The author presents the problem of formation of ethical culture. She offers most adequate methods of formation of ethical culture in younger schoolchildren and ways of their application in teaching and educational process.

Keywords: pedagogics methods; morals; ethics; ethical culture, ethnopedagogics.

E. R. Torsunova.

Monitoring of factors forming economic culture of senior pupils 161

The article deals with the economic education of senior pupils within culturological approach; the monitoring problem of factors forming their economic culture; the programme of final economic education monitoring at school.

Keywords: economic education; economic culture of a person; factors forming economic culture of a person; monitoring.

V. V. Popova.

Dialogue position of teacher like a method of education’s humanization 172

This article deals with problems of students’ training to the realization of humanistic conception. The author touches with questions of change in traditional practice of teaching and education.

This article deals with a variety of dialogue’s kinds in educational process, dialogue position, conceptions of the dialogue thinking.

Keywords: dialogue; dialogue position; the humanistic concept; the concept of dialogue thinking.

S. N. Loseva.

Musical giftedness of the schoolchildren 180

According to our idea about the structure of the musical giftedness as an integral formation in the article we stating and discussing the results of the empirical work in the process of the voice and choral activities.

Keywords: musical giftedness; the level of musicality; intellectual and creative components; the level of spiritual sphere; the voice and choral activities.

A. P. Chernyshova.

Direction creativity problem in psycho-pedagogical investigations 186

The article shows analysis of methodological approaches to creativity problem in psycho-pedagogical investigations. Author adhered ternary-unity creativity attitude as individual category, formative operation and result of constructive practice.

Keywords: creativity; creative process; creative product; social commission at creativity personality.

O. G. Tavstuha, M. N. Grinco.

The organisation of socially-ecological activity of pupils as formation means ekologo-noosferного outlooks 193

Kinds of socially-ecological activity are defined. Receptions of the organisation research and прогностической are offered activity.

Keywords: socially-ecological activity; research activity; research; прогностическая activity; the look-ahead project.

Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

A. A. Budantsova.

The problem of formation of empathy culture among schoolchildren in the works of Russian pedagogues 199

The problem of formation of empathy culture is under consideration in the article. Having analyzed the works the Russian pedagogues the author has found those approaches which stipulate the process of formation of empathy culture among schoolchildren in the present-day social cultural conditions.

Keywords: morality; sympathy; compassion; empathy; empathy culture.

Section VII. Comparative Pedagogics

S. I. Kimajkin.

Statement of a problem of formation and education in views of representatives of Russian pedagogical thought of the end XIX - has begun the XX - th centuries 209

In article degree of a readiness of a problematics at representatives of Russian pedagogical thought of the end is considered XIX - has begun the XX - th centuries and reflects features of a world outlook of thinkers.

Keywords: The end there XIX - has begun the XX - th centuries; Russian pedagogical thought; F. Stepuna; V. Soloveva; N. Fedorova's ideas.

M. V. Danilova.

Contemporary situation of integration of immigrant children to Canadian system of education 216

The article deals with the characteristic of the contemporary immigration situation in Canada, activity of immigrant services at federal, provincial and local levels. Considerable attention is paid to the various programs for immigrant children and specific character of official language teaching.

Keywords: immigration; integration; multicultural policy; immigrant services; system of education of Canada; immersion programs.

Section VIII. Correction pedagogics, applied psychology

O. Yu. Pokhorukov.

Significance of Adaptive Physical Training in Correcting Infringements of Children with Limited Health Possibilities 224

Taking into account the age and other specific features of children with limited health possibilities, the author suggests means and methods of adaptive physical training that are effective in correction of infringements and social adaptation.

Keywords: adaptive physical training; health.

O. L. Beljaeva.

Psichologo-pedagogical substantiation variants of the integrated training the child hard of hearing in the comprehensive school 232

The summary: in article the choice of variants of the integrated training of the child hard of hearing in a comprehensive school taking into account level of acoustical function available for it and oral speech, educational skills, cognitive processes and the general state of health is proved.

Keywords: the hard of hearing child; variants of the integrated training; psichologo-pedagogical recommendations.

E. Y. Evdokimova.

Rehabilitation actions as a traditional mechanism of a personality of a disable child in establishments of social service 238

Parents face problems of rehabilitation, integration of children with limited possibilities before the state and non-state organizations. These problems require theoretical judgment and realization of scientific workings out in practice of rehabilitation activity. Aspiring to integration of children, it is necessary to remember that it can be reached only by regular, versatile efforts, complementarily of roles of various social parents in system of rehabilitation help.

Keywords: socialization; personality; disable child; rehabilitation; social service.

H. S. Drobysheva, O. K. Agavelyan.

Pecognition of the qualities of personality on the voice by children with the light degree of the mental backwardness 243

Article is dedicated to the problem of the identification of the qualities of personality on the voice by children with the light degree of mental backwardness.

Keywords: voice; the identification of voice; personality; the recognition of the qualities of personality.

I. D. Emelianova.

The pedagogical conception of projecting a system of development and correction of children's under school age speech 249

In this article the author tries to reflect the basic principles of the conception of projecting a system of development and correction of children's speech in preschool educational establishments of different kinds. The individual approach is assumed as a basis and the speech development is considered as the formation of the language ability.

Keywords: development; correction; language ability.

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

N. V. Panova.

Conditions of activization of lichnostno-professional development of the teacher at different stages of a course of life 258

Activization of lichnostno-professional development of the teacher at different stages of a course of life is carried out thanks to external and internal conditions of the system and complete approach and the interconnected spaces of the person. As the subjective basis of professional success the multifactorial structure of properties and qualities of the teacher as subject of activity acts. In own perfection the teacher strengthens resources of professional development where the aspiration to success develops its motivation of activity. Self-expression of the teacher influences its professional culture, affects a life as a whole.

Keywords: external and internal conditions of professional development; personal changes of lichnostno-professional potential; ways of display of activity of the teacher; stages of effective functioning of the teacher.

V. A. Mishchenko.

The Role of Additional Vocational Training in Improvement of Professional Mobility of Young Specialists 271

In this paper, the author considered an example of graduates of higher schools, formation of their professional mobility in the course of additional vocational training.

Keywords: professional mobility; additional vocational training.

T. V. Manyanina.

Emotional Intelligence as a Component of Psychological Culture of Managers in the Field of Education and Social Protection 278

The summary: in clause the results of research of emotional intelligence as component of psychological culture of the managing personnel of establishments of social protection and education are submitted.

Keywords: psychological culture; emotional intelligence.

E. V. Ivashkina.

Corporative-and-professional culture of a cadet educational institution and its role in self-realization of the pedagogical team 285

Correspondence of the formed corporative-and-professional culture of an educational institution to the real demand of the educational system is one of the key problems of running an educational institution.

Keywords: corporative-and-professional culture; self-realization of the pedagogical team; forming the school's positive image.

Section X. **Education. Health. Safety**

M. M. Polevshchikov, V. V. Rozhentsov, N. I. Palagina.

'Warming-up' as the Period of Adaptation of Organism to Physical Activities 295

The period of 'warming-up' is one of initial stages physiology of muscular activity of the person. It causes specific changes in a condition of functions of organism and changes of its working capacity.

The authors show the importance of the warming-up period for optimization of motor activity of the person. The paper contains comparative analysis of the period using various known methods.

Keywords: sports; training; working capacity; warming-up; diagnostics methods.

A. N. Volkov, R. S. Zhukov.

Pedagogical model of future specialists of physical culture and sports professional skills formation during studying the training course of “swimming” 305

The results of application the pedagogical model of future specialists of physical culture and sports professional skills formation during studying the training course of “swimming” are presented in the article. The ways of perfection of training technique process of sports swimming strokes were determined during researches.

Keywords: students; physical education; teaching process; swimming technique.

Section XI. Reflections and Discussions

I. V. Kurshev.

Theoretical Aspects of Instilling Civil Liability in Cadets of Higher Military Educational Institutions 313

The author reveals theoretical aspects of instilling civil liability and responsibility in cadets of higher military educational institutions.

Keywords: education; civil liability; cadet.

H. S. Galieva, I. V. Marichev.

Legal culture formation of future military specialist in the educational space of civil high school 322

The article considers main problems of legal culture formation of future military specialist. The necessity of it in the educational space of civil high school is proved. The new approach to learning foreign language as means of future lawyers’ education in the educational process is submitted. Its main components are described.

Keywords: legal culture; educational spaces; civil high school; feeling for law and order; military specialist; integration; legal and foreign contents; judicial profile; means of education; professional association; competence; intercultural communication.

S. V. Manetskaya.

Pedagogical technologies in the training process of students at military departments of high schools 328

The article considers pedagogical technologies used in the training process of future specialists. It also shows the importance of integration of high schools and military departments for future officers training. The article states the importance of using informational technologies in the process of training.

Keywords: pedagogical technologies, military departments, integration of military and civil education, training of future officers, experience of foreign countries, military training courses for civilians, officer-teacher, peculiarities of pedagogical technologies, informational technologies, auxiliary means of teaching foreign language, computer training programs.

S. V. Goloschapov.

Basic directions of the subunit commander's pedagogical practice with the personnel declined to the violation of the discipline 336

This article presents the basic directions of the subunit commander’s pedagogical practice with the personnel declined to the violation of the discipline: the revealing of such persons; investigation of individual reasons of the deviation; definition of the forms, methods and means of preventive work in the unit.

Keywords: educational work; military man.

C. V. Fadeeva.

Formation of professional communicative competence of students of technical institute 342

Today it is necessary to the specialist to anticipate difficulties and calls of a professional life, to make non-standard decisions, to be able to cooperate with other people, to accept or reject someone's actions with the good reasons for it, to be able to use modern means and sources of the information, to create new means of the communications, to cooperate in the world of techniques, technologies, and in the world of people. Besides high rates of automation of manufacture and introduction of information technologies actualized communications of the engineer with artificial intellectual systems. Owing to that, on the foreground in the training of engineers and other technical specialists there is a problem of formation of the professional communicative competence.

Keywords: formation of the competence; professional; communicative.

G. B. Petrova.

The state of “self-negotiation” in the system of professional self-consciousness 348

This article runs about the development of professional self-consciousness, particularly the changing from adaptive behaviour to the state of self-implementation in which the state of inner problems volitional self-negotiation plays an important role, the article calls attention to the algorithm of self-negotiation and ways of solving the conflict.

Keywords: professional self-consciousness; the state of self-implementation; volitional action.

Rules of Registration of Papers 359

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378,01

Сергеев Александр Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, rector@tspu.tula.ru, Тула

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Sergeev Alexander Nicolaevich

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of pedagogics and methods of trade education of the Tula state pedagogical university the name of L. N. Tolstogo, rector@tspu.tula.ru, Tula

ESSENCE DESCRIPTIONS OF POLYTECHNIC PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY

Одним из структурных компонентов профессиональной подготовки будущих учителей технологии выступает их политехническая подготовка. В научной литературе, посвященной проблемам организации высшего педагогического образования, к сожалению, не подчеркивается, что политехническая подготовка составляет основу, ядро, всей профессиональной подготовки учителя технологии.

На современном этапе развития теории педагогики политехническая подготовка нами понимается, с одной стороны, как процесс обучения и воспитания будущего учителя, осуществляемый в рамках вузовского образования, а с другой стороны, как результат этого процесса, его итог. Результатом процесса политехнической подготовки учителя является уровень развития его личности, подразумевающий в своем составе уровень развития политехнической культуры, уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, политехнической компетентности, развитие политехнического мышления, позиции и технологий и т. д. Результативность политехнической подготовки определяется, во-первых, методами и средствами организации этого процесса, во-вторых, его содержанием, в-третьих, организационной структурой данного процесса.

Политехническая подготовка трактуется как процесс обучения студентов в системе учебных занятий по специальным и педагогическим дисциплинам; технологической и педагогической практики и его результат, характеризую-

щийся определенным уровнем развития личности будущего учителя, овладения политехнической теорией и операциональными сторонами деятельности рабочего и педагога.

Мы полагаем, что политехническая подготовка является стержневым компонентом профессиональной подготовки учителя технологии, представляя собой, процесс и результат изучения педагогических и технологических дисциплин и прохождения технологической практик, в ходе которого происходит формирование политехнической компетентности учителя.

Исследования убедительно свидетельствуют, что воспитание личности учителя и его профессиональная подготовка представляют собой» единый, целостный, неделимый, внутренне связанный процесс [1].

Целью политехнической подготовки выступает формирование общетехнических компетенций как компонента политехнической компетентности учителя технологии.

Политехническая компетентность личности педагога по технологии рассматривается как интериоризированный компонент общей компетентности, обладающий свойством целого и выполняющий функцию ее проектирования в сферу педагогической деятельности. Профессиональная компетентность проявляется в системе профессиональных качеств личности, выступает обобщенным показателем политехнической компетентности учителя, условием и предпосылкой эффективной профессиональной деятельности учителя технологии.

Политехническая компетентность учителя технологии представляет собой целостное многоуровневое образование, выступающее как цель и результат политехнической подготовки. Становление политехнической компетентности детерминировано формированием политехнической направленности личности на основе освоения технических ценностей, развитием субъектной позиции, рефлексии, технических способностей, политехнических и педагогических качеств личности

Методологическое мышление учителя технологии отражает его готовность и способность к преобразованию теоретических знаний в метод познавательной и профессионально-творческой деятельности по политехнической подготовке школьников.

Политехническая направленность личности учителя технологии выступает как осознанная, эмоционально выраженная ориентация на технико-педагогическую деятельность и проявляется в профессиональных знаниях, отношениях, способностях, качествах личности.

Рефлексивное сознание педагога по технологии отражает способность личности к теоретическому осмыслению логики осуществления политехнической и профессиональной педагогической деятельности и собственных действий, их моделированию, саморегуляции, самосовершенствованию.

Субъектная позиция учителя технологии выступает как позиция профессионально-личностного саморазвития и служит показателем степени личностной вовлеченности в политехническую и педагогическую деятельность.

Содержание политехнической подготовки в целом определяется Государственным стандартом высшего педагогического образования, разработанными на его основе учебными планами и программами.

В технике, как во всякой области человеческого знания, происходит процесс непрерывного накопления информации в направлении объяснения различных явлений и процессов, формулирования принципов; выявления новых закономерностей и др. От того, в какой мере у каждого будущего учителя сформирован интерес к научно-техническим знаниям, зависит их пополнение, обновление, готовность сообразовывать свою практическую деятельность с развитием науки и техники.

Система общетехнических знаний представляет собой диалектическую взаимосвязь теоретического знания о закономерностях, сущности, принципах организации производства и эмпирического знания о технологических фактах, как конкретного отражения реальной производственной практики, эмпирического базиса технической теории.

Знание теории техники позволяет будущим учителям технологии правильно понимать и объяснять политехнические факты и явления, эффективно строить свою работу по их разъяснению, создает возможность предвидения результатов деятельности педагога по трудовому воспитанию и обучению учащихся.

Общетехнические знания создают основу для овладения будущими учителями технологии механизмами профессиональной политехнической деятельности, ее содержательной и операционной сторонами. Отражая эти стороны, общетехнические знания представляют собой, во-первых, знания о сущности и содержании технической деятельности, во-вторых, знания о научно обоснованных способах организации процесса производства. Эти два компонента общетехнических знаний должны быть тесно связаны друг с другом и представлять собой единую систему политехнических знаний.

В качестве основных структурных элементов системы общетехнических знаний выступают:

- знания фундаментальных идей, концепций, закономерностей развития общетехнических явлений;
- знания ведущих технологических теорий, основных категорий и понятий;
- знания основополагающих производственных фактов;
- прикладные знания об общей методике политехнического обучения школьников.

Глубокое осмысление политехнической теории, понимание сущности технических категорий и понятий позволяют формировать у учителя политехническую компетентность, а учителю целенаправленно, на научной основе осуществлять трудовое обучение и воспитание детей, анализировать достижения и недостатки своей деятельности с точки зрения педагогической науки, корректировать и проектировать свою дальнейшую работу. Политехнические категории и понятия отражают в обобщенном виде производственную

действительность, выражают наиболее существенные признаки технических явлений и процессов.

В другую группу включаются знания о технических фактах, составляющих неотъемлемую часть содержания любого опыта и производственной практики вообще и являющихся связующим звеном между теорией и практикой. Технологические факты отражают основные, наиболее типичные тенденции и закономерности развития производства.

Факты являются эмпирическим базисом политехнической теории. Технологический факт – это любое объективно существующее явление производственного процесса. Раскрывая сущность технологического факта, следует рассматривать три его стороны: во-первых, различать эмпирический факт, объективно и реально существующий в опыте, научный факт технической науки, отражающий определенные связи и отношения реально существующих явлений и, во-вторых, учитывать специфику факта как единицы научного знания и факта как основы усвоения теории, в-третьих, раскрывать взаимосвязь между теорией и фактами.

Технологический факт – единица производственного процесса. Анализ технологических фактов, установление между ними причинно-следственных связей, их обобщение способствуют выявлению сущности того или иного явления.

Четвертую группу общетехнических знаний составляют прикладные знания об общих способах и приемах организации деятельности. Эти знания обеспечивают овладение операционной стороной политехнической деятельности.

Политехнические знания учителя реализуются в практической деятельности и органически связаны с общетехническими компетенциями, которые являются формой функционирования политехнических знаний учителя технологии. Уровень политехнической подготовки студентов в значительной степени определяется способностью выпускников факультета технологии применить полученные знания в реальной производственной и учебно-воспитательной деятельности.

Общетехнические компетенции являются составной частью политехнической подготовки учителей и наряду со знаниями входят в общую структуру политехнической компетентности.

Проблема политехнической компетентности является одной из важнейших для практики и теории педагогического образования будущего учителя технологии. Ее исследование сосредоточено, главным образом, на определении сущности общетехнических компетенций, принципов их классификации, эффективности технологий и иных форм и методов формирования политехнической компетентности.

Профессиональная компетентность учителя технологии по реализации целостного педагогического процесса на основе политехнического подхода представляет собой целостное состояние личности, выражающее качественные характеристики ее направленности, сознания, стиля мышления, профессиональную позицию. Можно выделить главные составляющие политехнической

кой компетентности педагога: мотивационная, теоретическая и практическая готовность. С ней связана креативность как готовность и способность к продуктивному творчеству.

Мотивационный компонент компетентности на ее высшем уровне проявляется в профессионально-педагогической направленности. Она содержит когнитивный, аффективно-оценочный и конативный составляющие, имеющие свои критериальные показатели: знания, мотивационно-оценочное отношение и поведение (позиция).

Теоретический компонент не ограничивается знаниями; он выявляется через теоретическую педагогическую деятельность, основанную на развитии педагогическом сознании, которое в свою очередь определяет способ педагогической ориентировки, стиль педагогического мышления и качество внутренних педагогических действий (умений): конструктивных и рефлексивных. Критериальными показателями теоретической компетентности помимо знаний и их личностного смысла являются аналитические, прогностические и проективные компетенции.

Практический компонент компетентности, состоящий из когнитивного, операционального и мотивационного компонентов, проявляется через внешне наблюдаемые педагогические компетенции: организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные) и коммуникативные (социально-перцептивные, собственно общения и педагогическая техника).

Креативность как способность и готовность к продуктивному педагогическому творчеству проявляется прежде всего, через творческое решение практических педагогических задач. Уровневыми проявлениями критериальных показателей креативности являются алгоритмические действия, квази-алгоритмическая педагогическая деятельность и творческая педагогическая деятельность [2];

Н. В. Кузьминой выделены следующие уровни осуществления педагогической деятельности:

- репродуктивный, характеризующийся способностью сообщать другим собственные знания;
- адаптирующий знания и умения, включающий в себя знание не только предмета, но и особенностей его восприятия и понимания;
- локально-моделирующий знания, состоящий в том, что педагог умеет не только передавать знания, но и конструировать их, сопоставляя с ранее изученным и последующим материалом, предвидеть возможные трудности восприятия и определять пути их преодоления;
- системно-моделирующий знания, выражающийся в учете и характеристике всей системы знания;
- системно-моделирующий поведение учащихся, определяемый по осознанию учителем конечной цели данного учебного заведения [3].

Выделение объектного (деятельностного) компонента профессиональной политехнической компетентности педагога наиболее убедительно обосновано, по нашему мнению, в работах Ю. В. Варданян, где содержится характеристика стратегического, тактического и оперативного уровней реализации

данного компонента. Стратегический уровень, по нашему мнению, отражен в умении строить педагогическую систему политехнического образования воспитанников. Это может быть дидактическая, воспитательная, социально-педагогическая, коррекционно-развивающая или комплексная педагогическая система, в которой предусмотрено создание необходимых педагогических условий политехнического образования учащихся. Тактический уровень представлен умением политехнически мыслить и действовать, то есть приводить в движение созданную педагогическую систему политехнического образования, обеспечивать ее функционирование. Оперативный уровень составляют умения «переводить» содержание объективного образовательного процесса в конкретные педагогические политехнические задачи; конструировать и осуществлять в процессе образования логически завершенную систему политехнических действий; выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами образования, приводить их в движение; умение учитывать и оценивать результаты трудовой деятельности. Последовательная реализация данных уровней составляет законченный цикл профессиональной деятельности педагога.

Наиболее важными в политехнической подготовке мы считаем такие принципы, как:

- принцип научности;
- принцип целостности;
- принцип связи теории с практикой;
- принцип единства индивидуализации и дифференциации;
- принцип профессионально-педагогической направленности целостного педагогического процесса в вузе;
- принцип противоречивого единства научной и педагогической деятельности;
- принцип социокультурной детерминации профессионально-педагогической деятельности;
- принцип непрерывности и преемственности педагогического образования;
- принцип целеполагающего включения педагога в инновационную деятельность;
- принцип единства системного и личностно-деятельностного подходов в формировании личности педагога и другие.

Педагогическая политехническая деятельность представляет собой целостную систему соподчиненных компетенций и их элементов. Основными элементами педагогической деятельности являются составляющие ее знания, умения, компетенции и мотивационные факторы (интересы, цели и т. д.). В структуре профессиональной деятельности педагога выделяются гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты [4].

Соответственно в процессе профессиональной подготовки можно выделить коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентировочную и

преобразовательную политехническую деятельность студентов. Данные виды деятельности образуют систему, все элементы которой связаны между собой прямыми и обратными связями.

Коммуникативная деятельность определяет формы учебно-профессиональной, а позднее – педагогической деятельности, через непосредственное и опосредованное общение. Познавательная (гносеологическая) деятельность имеет своим объектом природу, общество, человека и трудовую деятельность. Ее результатом является система знаний о сущности познаваемых фактов и явлений. Преобразовательная (созидательная) деятельность выступает как практическая, определяющая содержание учебно-профессиональной, а в последствии и педагогической. Ценностно-ориентировочная (аксиологическая) деятельность сопровождает все другие и является их аспектом. Она связана с освоением гуманистических ценностей педагогической профессии и политехнических ценностей и направлена на развитие ценностных трудовых ориентаций студента, формирование политехнической направленности его личности.

Процесс освоения политехнических компетенций может быть представлен как последовательное выполнение следующих действий: овладение целевыми действиями; усвоение операционального состава действий; овладение принципами выбора действий; осознание способов действий [5].

В структуре каждой профессиональной компетенции учителя можно выделить четыре компонента:

- информационную основу (теорию);
- ориентировочную основу (знание о том, из чего исходить и что, как и когда делать);
- исполнительную основу (отработку непосредственного выполнения действия);
- контролирующую основу.

Процесс освоения профессиональных компетенций происходит в несколько последовательных этапов:

1 этап – рецептивный (восприятие). На этом этапе происходит получение студентами знаний педагогической и политехнической теории и техники. Задачами данного этапа являются, во-первых, переработка, информации об объекте и действиях с объектом (понятия, термины, закономерности, принципы, методы); во-вторых, формирование доминирующей мотивации (т. е. понимание того, что делать). На данном этапе применяются такие формы организации общепедагогической подготовки, как лекция, а также самостоятельная индивидуальная работа студентов с научно-педагогической литературой. Содержание деятельности будущих учителей составляет восприятие учебной информации, обдумывание её, составление конспектов, планов, тезисов.

2 этап – репродуктивный (воспроизведение). Этот этап предполагает отработку знаний педагогической и политехнической теорий и техники. Задачи этого этапа: во-первых, отработка знаний об объекте и действиях с объектом

(отработка; понятий, (меж)внутрипонятийных связей, знаний, методических приемов, учебного материала); во-вторых, создание установочной и пусковой афферентации (т. е. понимания того, как и когда делать). Здесь наиболее эффективны семинарско-практические занятия и организация индивидуальной самостоятельной работы студентов по специально подобранным заданиям. Содержание деятельности на этом этапе включает воспроизведение полученной информации в устной и письменной формах, приложение теории к практике, наблюдение за образцом выполнения отдельного действия и выполнение действия по образцу.

3 этап – акцептивный (создание идеального образа действия). Здесь осуществляется отработка способа профессионального действия. На данном этапе решаются следующие задачи: во-первых, непосредственное выполнение действия в лабораторных условиях; во-вторых, формирование блока памяти профессионального действия. В качестве основной организационной формы подготовки применяется лабораторно-практическое занятие в аудиторных условиях. Содержание деятельности студентов на этом этапе предполагает решение специально поставленных практических задач, использование знаний в разных ситуациях и комбинациях.

4 этап – аппликативный (наложение и применение). На этом этапе происходит отработка действия в составе профессиональной деятельности. Задачами этого этапа являются: во-первых, наблюдение действия в составе профессиональной деятельности; во-вторых, сопоставление информации о действии, извлеченной из наблюдаемой деятельности, с идеальным образом действия (наложение); в-третьих, применение идеального образа действия при самостоятельном моделировании деятельности. Содержанием деятельности данного этапа служит наблюдение и анализ реальной политехнической работы – готовой модели деятельности, в состав которой входит отрабатываемое действие.

5 этап – продуктивный (получение результата). Продолжается отработка действия в составе профессиональной компетенции. В качестве задач этапа выступают: во-первых, включение в реальную трудовую деятельность в обучении, во-вторых, оценка и корректировка результатов реального действия в составе деятельности. Содержанием деятельности студентов на этом этапе становится реальное участие в организации и осуществлении трудового процесса в школе в период педагогической практики.

6 этап – творческий (совершенствование действия в составе профессиональной деятельности и совершенствование самой деятельности). Начинается формирование индивидуального стиля профессиональной политехнической деятельности будущего учителя. Задача этапа в применении общетехнических знаний в нестандартных ситуациях. Форма организации подготовки студентов на данном этапе – педагогическая и учебные практики. Содержание деятельности включает поиск нестандартных решений в достижении целей конкретных видов политехнической деятельности [6].

Таким образом, политехническая подготовка учителя технологии в высшей педагогической школе представляет собой процесс становления его личности, развития общих и профессиональных компетенций, что выступает условием и предпосылкой эффективности будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Гуманистическая парадигма педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2–7.
2. **Мищенко, А. И.** Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса [Текст]: дис ... д-ра. пед. наук. / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.
3. **Кузьмина, Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности [Текст]: дис ... д-ра. пед. наук. / Н. В. Кузьмина. – М., 1999. – 310 с.
4. **Леднев, В. С.** Содержание образования [Текст]: сущность, структура, перспективы. / В. С. Леднев. – М., 1991 – 224 с.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 404 с.
6. **Сосновская, О. В.** О повышении качества практической подготовки будущего учителя [Текст]: Новые исследования в педагогических науках / О. В. Сосновская // Под ред. А. В. Петровского. – М., 1991. – С. 69–74.

УДК 371,08

Власов Дмитрий Анатольевич

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры методики обучения и педагогических технологий МГТУ им. М. А. Шолохова, DAV495@mail.ru, Москва

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Vlasov Dmitry Anatolievich

Candidate of pedagogical sciences, Moscow Sholokhov's state humanitarian university, DAV495@mail.ru, Moscow

PROBLEMS OF DESIGNING THE CONTENT OF APPLIED MATHEMATICAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER

Сложный и многоаспектный характер будущей профессиональной деятельности выпускника, особенности конкретных направлений подготовки, специальностей и специализаций, предусмотренных учебными планами и программами вузов, определяют необходимость проектирования содержания его подготовки. Следует отметить, что *обоснование содержа-*

ния обучения, научный отбор, структурирование содержания обучения не перестает быть одной из центральных и актуальных дидактических проблем. Цель данной статьи – рассмотрение проблем отбора и структурирования содержания обучения прикладной математике; обоснование необходимости проектирования содержания прикладной математической подготовки; представление некоторых результатов проектирования методической системы прикладной математической подготовки, ставшей неотъемлемой частью обучения студентов на факультете информатики и математики Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, факультетах Московской финансово-промышленной академии и ряда других столичных вузов.

В. П. Беспалько утверждает, что «образование не имеет четко выраженной цели». Именно этим «весьма понятным и столь же парадоксальным фактором» обусловлен «огромный объем нынешнего общего образования и неуправляемый его рост» [1]. Собственно проектирование содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста предварим раскрытием понятий «содержание», «содержание образования».

Содержание – это материальное основание, обуславливающее изменения вещи, совокупность взаимодействий различных сторон и свойств предмета, его функций [2]. Содержание – во-первых, есть «что» в «как» формы, есть то, что наполняет форму и из чего она осуществляется. Содержание понятия есть совокупность его признаков; во-вторых, всеобщая характеристика ценности, значение какой-либо вещи [3]. Содержание – смысл, сущность чего-либо. Основа явления или процесса, определяющего его сущность [4]. Содержание – определяющая сторона целого, совокупность его частей [5].

Что же такое содержание образования? Содержание образования определяется как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы». В этом определении сущности образования отразился знаниево-ориентированный подход к этой проблеме [6].

И. Ф. Харламов содержание образования определяет как «систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимися в процессе обучения» [7].

Содержание образования, отмечает С. М. Курганский, характеризует процесс собственно образования. «Под содержанием образования понимают информацию, предъявляемую к усвоению, и способы, какими эта информация преподается и изучается». Исследователь делает вывод, что «разными видами содержания может быть обеспечена одна и та же цель и, наоборот одно и то же содержание может работать на разные цели» [8].

Содержание состоит из следующих четырех структурных элементов:

– опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме способов ее существования – знаний;

- опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее существования – умений и навыков;
- опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций;
- опыта эмоциональных отношений [9].

Каждый из отмеченных видов социального опыта, уточняет П. И. Пидкасистый, представляет собой специфический вид содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- опыт творческой, поисковой деятельности, по решению новых проблем, возникающих перед обществом;
- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Т. Д. Дубовицкая считает, содержание («чему учить?»), а также формы, методы, средства (педагогические технологии) и условия обучения и воспитания («как учить?») относятся к одной из актуальных проблем, связанных с повышением эффективности образования. Существует пять уровней формирования содержания образования: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности обучаемого, а также в различных видах социального опыта, которым должны овладеть обучаемые: познавательной деятельности, освоение ее репродуктивных и творческих способов, приобщения к эмоционально-ценностным отношениям [10].

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич пишут: «Содержание – это то, что находится внутри знаний, определяет их возможность развивать или тормозить сознание, и только через его нравственно наполненные содержанием знаний личностные структуры регулировать процессы мышления и деятельности» [11].

«Содержание образования представлено в педагогическом процессе текстами культуры. Однако не всякий текст культуры становится образовательным», рассуждает Ю. В. Сенько. Содержание образования – это «горизонт ожидания» (Х. Г. Гадамер), точка возможного пересечения мира текста и мира учащего и учащегося. Педагог вносит в содержание образования свое видение, свое эмоционально-ценностное отношение, свои сомнения, вопросы, находит в этом фрагменте культуры свои мысли [12].

В. Ильченко, К. Гуз подчеркивают роль целостности содержания образования в становлении личностной составляющей человека, в развитии мышления социально зрелой личности, индивидуальности [13].

Н. В. Гафурова и В. И. Лях считают, что содержание образования должно быть многообразным и многофункциональным, углубленным и расширен-

ным. Содержание образования должно обеспечивать систематическую включенность учащихся в ценностно-поисковую и самооценочную деятельность, развивающую критерии, навыки и культуру самоопределения [14].

Содержание педагогического процесса зависит от общественных потребностей, целей обучения и воспитания; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей школьников; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебного заведения. И. П. Подласый выводит «закономерность содержания», которая «разрешает» наполнять учебно-воспитательный процесс таким содержанием, которое соответствует объективным потребностям, укладывается в принятую обществом концепцию общего среднего образования и «запрещает» наполнять учебные занятия второстепенными, малоценными сведениями [15].

Таким образом, существует немало определений понятия «содержания образования», отдельных высказываний, оценочных суждений. Но нам представляется наиболее удачным то, которое в свое время дал И. Я. Лернер. Он определил *содержание образования как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности*. Таким образом, указывают В. А. Поляков и А. А. Кузнецов, в образовании соединяются обучение, воспитание и развитие. Отсюда и множество отдельных линий, направлений, которые характеризуют в различных аспектах содержание и процесс обучения [16].

При проектировании содержания прикладной математической подготовки были использованы рекомендации В. М. Монахова [17] по отбору и структурированию содержания учебного курса с помощью выбора из научного содержания учебных элементов (объектов, явлений и методов деятельности), без которых формирование готовности и способности выпускника к эффективному осуществлению профессиональной деятельности представляется невозможным.

Представим примеры отбора и структурирования содержания прикладной математической подготовки как *на уровне конкретного занятия*, так и *на уровне учебной темы*, прокомментируем его описательную и структурную составляющие.

Для темы «Матричные антагонистические игры» учебные элементы определялись с учетом логики построения интегрированного курса «Прикладная математика» («Дискретная математика», «Численные методы», «Линейное программирование», «Теория игр», «Исследование операций», «Методы оптимизации», «Математические методы принятия решений» и др.), его методических особенностей и возможности студентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно и глубоко. В рамках обозначенной темы нами отобранные учебные единицы представлены следующим образом: «игра», «стратегия», «выигрыш», «антагонизм», «матрица игры», «функция выигрышей», «принципы решения», «чистая стратегия», «смешанная стратегия», «оптимальная стратегия», «ситуация равновесия», «седловая точка», «цена

игры», «нулевая сумма». При этом доступность, достаточность и избыточность, методическая целесообразность отобранных учебных элементов обосновывалась на проведенном автором анализе междисциплинарных и внутрипредметных связей учебной темы с другими, входящими в состав интегрированного курса «Прикладная математика» [18].

Представленный на рис. 1 фрагмент матрицы содержит взаимосвязи учебных вопросов изучаемой темы с предыдущими и последующими темами учебного курса «Прикладная математика».



Рис. 1. Фрагмент матрицы

Создание и методический анализ системы генетических связей между элементами содержания учебного курса «Теория игр» (модуль, тема, занятие, микроцель) позволили предложить *оптимальную последовательность раскрытия учебного материала* в соответствии с логикой прикладной математической подготовки, объемом учебного материала, соотношением теоретической и практической его составляющих, временным ресурсом, особенностями будущей профессиональной деятельности студентов.

Замысел изложения учебного занятия нашел отражение в построении графа учебной информации, представленного на рис. 2.



Рис. 2. Графа учебной информации

На рис. 2 представлена последовательность действий и операций преподавателя на основе выделения наиболее существенных (опорных) элементов темы (раздела, модуля), выявления системообразующих связей, которые обусловили выбор требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней прикладной математической подготовки студентов.

С целью раскрытия и реализации межпредметных связей представим сравнительную таблицу «Задач статистических решений» с учебным содержанием темы «Матричные антагонистические игры» (табл. 1).

Сравнительная таблица

<i>Матричные антагонистические игры</i>	<i>Математические методы принятия решений.</i>
Игра (X, Y, W) игрока 1 с игроком 2.	Статистическая игра (Ω, D, R) природы и статистика.
$x \in X, y \in Y$ – чистые стратегии игроков 1 и 2.	$\Theta \in \Omega$ состояние природы, $d \in D$ – статистическая функция решения.
Платёж $W(X, Y)$ игрока 2 игроку 1.	$R(\Theta, d)$ – риск статистика.
Смешанная стратегия игрока 1.	Априорное распределение ξ состояний природы.
Смешанная стратегия игрока 2.	Случайная функция решения $\delta \in D^*$.
Смешанное расширение игры: $\Gamma = (\Xi, H, K)$.	Полностью расширенная статистическая игра (Ξ, D^*, r) .
Максиминная стратегия ξ_0 игрока 1.	Наименее благоприятное априорное распределение ξ_0 .
Минимаксная стратегия η_0 игрока 2.	Минимаксная функция решения δ_0 .

Однако недостаточно представить или предложить однородное содержание прикладной математической подготовки – возникает *проблема задания и определения уровней его освоения*. Следует отметить, что в современной дидактике еще не выработаны общие подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала, обоснованию системы управления познавательной деятельностью студентов. Достаточно востребованным образовательной практикой оказывается *технологический подход к определению уровней усвоения содержания учебного материала и системы управления познавательной деятельностью студентов*. Его применение при проектировании методической системы прикладной математической подготовки будущего специалиста позволило наиболее полно реализовать диагностические цели подготовки будущих специалистов, представленные в работе автора [19]. В рамках реализации идей компетентностного и технологического подходов в системе прикладной математической подготовки будущего специалиста нами предложено выделение трех уровней:

- *пропедевтический* (узнавание (знания-знакомства));
- *инвариантный* (базовый, репродуктивное действие (знания-копии));
- *вариативный* (профессиональный, *продуктивное действие* (знания-умения, *творческое действие* (знания-трансформация)).

Следует отметить, что содержание прикладной математической подготовки можно охарактеризовать тремя составляющими – «*математический*

язык (символика)», «*математический аппарат* (метод)», «*математическая модель*». Во всем содержании интегрированного учебного курса «Прикладная математика» в процессе многолетнего эксперимента были выделены системы математических моделей (типовых задач) и представлен соответствующий математический аппарат. Таблицы 2 и 3 содержат систему математических моделей – прикладных типовых задач инвариантного и вариативного уровня соответственно. Это обусловило выбор цели обучения студентов по уровню усвоения материала, процедуру технологического контроля и оценки результатов их учебной деятельности.

Таблица 2

Система математических моделей

Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»		Математический аппарат
1	Задача об оптимальном размере закупаемой партии товара	экстремум функции одной переменной
2	Задача максимизации производственной функции	оптимизация при наличии ограничений
3	Распределение заказа между двумя фирмами	условный экстремум функции
4	Задача производственного планирования	линейное программирование
5	Задача о смеси	линейное программирование
6	Задача о перевозках – транспортная задача	линейное программирование
7	Выбор места работы	многокритериальная оптимизация – дискретный случай
8	Оптимизация производственного процесса	многокритериальная оптимизация – непрерывный случай
9	Сравнение объектов по предпочтительности	многокритериальная оптимизация со сравнимыми критериями
10	Исследование потребительских предпочтений	многокритериальная оптимизация при заданном локальном коэффициенте замещения
11	Выбор проекта электростанции	принятие решения в условиях неопределённости
12	Выбор варианта производимого товара	принятие решений в условиях риска – дискретный случай
13	Сравнение качества обслуживания станций скорой помощи	принятие решения в условиях риска по критерию ожидаемой полезности
14	Задача об оптимальном портфеле	принятие решения в условиях риска – непрерывный случай
15	Бурение нефтяной скважины	принятие решения в условиях риска с возможностью проведения эксперимента

Система математических моделей

Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»		Математический аппарат
1	Профилактика нежелательного события	решение матричной игры в чистых стратегиях
2	Выбор момента поступления товара на рынок в условиях антагонистической конкуренции	решение матричной игры в смешанных стратегиях
3	Планирование посева в неопределённых погодных условиях	графоаналитический метод нахождения решения матричной игры
4	Инспекция предприятий торговли	решение матричной игры в смешанных стратегиях
5	Задача распределения ресурсов	ситуации равновесия в игре общего вида
6	Борьба за рынки сбыта	ситуации равновесия в биматричной игре
7	Оптимальное распределение прибыли	кооперативное решение игры без разделения полезности
8	Рынок трёх лиц	построение характеристической функции кооперативной работы
9	Оптимальное распределение прибыли	кооперативное решение игры с разделением полезности
10	Оценка «силы» держателей акций	вектор Шепли для кооперативной игры

Таким образом, предложенная и реализованная автором схемы проектирования содержания прикладной математической подготовки может быть успешно использована при построении и оптимизации содержания других профессионально значимых учебных курсов.

Выделенные уровни и уровневое содержание прикладной математической подготовки позволяют более адекватно и полно реализовывать основные дидактические принципы обучения, усиливать прикладную направленность обучения.

Предложенная система моделей и соответствующий ей математический аппарат позволяют целенаправленно формировать и развивать ключевые компетенции в области прикладной математики – формализация, аналогия, абстрагирование, принятие решений, моделирование, внутримодельное исследование, содержательная интерпретация полученного результата и др. – являющиеся необходимым условием профессионального становления современного специалиста.

Библиографический список

1. Беспалько, В. П. Не пора ли менять стратегию образования? [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.
2. Краткий словарь по философии [Текст] / Под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – М.: Политиздат, 1979. – 413 с.

3. **Краткая** философская энциклопедия. [Текст] – М., Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.
4. **Словарь** русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус.яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 4. С – Я. 1984, 794 с.
5. **Советский** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
6. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.
7. **Харламов, И. Ф.** Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Харламов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2007.
8. **Курганский, С. М.** Управление школой в «режиме развития». [Текст] / С. М. Курганский // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 68–85.
9. **Теоретические** основы содержания общего среднего образования [Текст] / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
10. **Дубовицкая, Т. Д.** Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация [Текст] / Т. Д. Дубовицкая // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 35–40.
11. **Бондаревская, Е. В.** Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–30.
12. **Сенько, Ю. В.** Образование всегда накануне себя [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22–29.
13. **Ильченко, В.** Технология интеграции содержания образования. [Текст] / В. Ильченко, К. Гуз // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 41–47.
14. **Гафурова, Н. В.** Разработка и реализация предпрофильного образования в рамках сетевой модели “школа – вуз” [Текст] / Н. В. Гафурова, В. И. Лях // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 94–104.
15. **Подласый, И. П.** Можно ли учить “по-всякому”? [Текст] / И. П. Подласый // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 3–16.
16. **Поляков, В. А.** Научно-методическое обеспечение развития российского образования [Текст] / В. А. Поляков, А. А. Кузнецов // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 3–11.
17. **Монахов, В. М.** Введение в теорию педагогических технологий [Текст]: монография. Волгоград, Перемена, 2007 – 350 с.
18. **Власов, Д. А.** Математические модели и методы внутримодельных исследований. [Текст] / Д. А. Власов, Н. В. Монахов, В. М. Монахов. – М.: Альфа, 2007. – 365 с.
19. **Власов, Д. А.** Проблема целеполагания при проектировании методической системы прикладной математической подготовки будущего специалиста [Текст] / Д. А. Власов // Философия образования, 2008. – № 4.
20. **Власов, Д. А.** Теоретические аспекты проблемы выбора равновесия в теоретико-игровых моделях. [Текст] / Д. А. Власов // Актуальные проблемы математики, информатики и образования. – М.: МПГУ, 2007. – 386 с.

УДК 378.016:76

Савочкина Любовь Викторовна

Аспирант кафедры Педагогике и психологии ГОУ ВПО Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, SavochkinaLV@rambler.ru, Магнитогорск

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ
ПРОЕКТНО-ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА**

Lyubov Vikirovna Savochkina

A postgraduate student of Pedagogies and Psychology Chair of the State Establishment of the Supreme vocational training name G. I. Nosov, SavochkinaLV@rambler.ru, Magnitogorsk

**IMPROVING THE EFFICIENCY OF GRAPHIC PREPARATION
OF HIGHER SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS
OF THE DESIGN-PROCESS APPROACH**

В настоящее время одним из ведущих направлений в системе высшего профессионального образования является повышение качества профессиональной подготовки специалистов, способных к целенаправленной, продуктивной профессиональной деятельности в современных условиях. Среди значимых компонентов данного вида подготовки студентов в вузе можно выделить графическую подготовку.

Проведя всесторонний анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по данной тематике, следует отметить, что в целом проблема графической подготовки студентов в высшей школе остается недостаточно разработанной. Несмотря на имеющиеся исследования, посвященные проблеме графической подготовки студентов, в педагогической науке нет представления о целостной структуре данного процесса, о ее компонентах и выполняемых ею функциях, а так же не раскрыт механизм, на основе которого осуществляется процесс, имеющий свои особенности и структуру, раскрыть которые мы намерены на основе проектно-процессного подхода.

В педагогической теории и практике высшей школы процесс графической подготовки студентов рассматривался с позиции различных методологических подходов: целостного, деятельностного в работе Л. Н. Анисимовой; продуктивно-деятельностного у Ю. Ф. Катхановой; системного в работах М. В. Лагуновой и Т. К. Мусалимова; универсального у Т. И. Пашковской; деятельностного, диалектического, интегративного, системно-функционального у В. А. Руковишникова; системно-синергетического у Т. В. Чемодановой.

Целью нашего исследования является раскрытие процесса графической подготовки студентов, выявление его сущности, структуры и функций. Ее достижению, на наш взгляд, будут способствовать теоретические положения проектно-процессного подхода, которые реализуются через систему принципов и закономерностей. Проектно-процессный подход является интеграцией двух подходов: проектного и процессного. Следовательно, ему присущи признаки как одного, так и другого подходов. Под проектно-процессным подходом мы понимаем совокупность взаимосвязанных процессов (действий, операций), осуществляемых в управляемых условиях на основе этапов проектирования.

Сущность данного подхода заключается в том, что в мыслительную и практическую деятельность студенты включаются в процессе выполнения взаимосвязанных видов деятельности. Деятельность осуществляется поэтапно, где выход одного этапа является входом последующего. В результате выполнения различных видов деятельности формируются теоретические и практические знания, умения и навыки. Проектно-процессный подход заключается в стимулировании интереса студентов к различным видам деятельности, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающей решение одной или целого ряда проблем; в соединении академических знаний с практическими и соблюдение соответствующего баланса на каждом этапе обучения; в личной заинтересованности в получаемых знаниях.

Теоретические положения проектно-процессного подхода реализуются через систему взаимосвязанных принципов. «Принцип – руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению и т. д.» [1, с. 615].

Принципы проектно-процессного подхода являются частью методическими, которые не исключают, а дополняют основные дидактические принципы. На основе метода анализа мы выделили следующие принципы проектно-процессного подхода: интеграции, этапности, цикличности, процессности, взаимодействия с информационной средой.

Принцип интеграции – предполагает интеграцию знаний и умений, обучающихся с другими видами деятельности в пределах одной учебной дисциплины или раздела.

Принцип этапности – постепенный переход от одного этапа к другому, причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего.

Принцип цикличности – предусматривает постоянный мониторинг результатов процесса и его коррекцию на каждом этапе.

Принцип процессности – выход одного этапа (результат) является входом (началом) последующего этапа.

Принцип взаимодействия с информационной средой – сбор, анализ, синтез, обобщение и структурирование информации на всех этапах осуществляемой деятельности.

В качестве механизма, обеспечивающего осуществление процесса графической подготовки студентов и его организацию, мы предлагаем выделить

следующие этапы проектирования: анализ, синтез, трансформация и результат (рис. 1), сохранив при этом логику процесса графической подготовки и сущность проектирования.

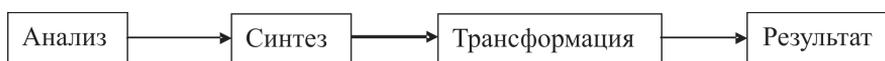


Рис. 1. Этапы проектирования

Под процессом графической подготовки студентов мы понимаем совокупность видов деятельности (цепочку процессов, операций), осуществляемых последовательно на основе этапов проектирования, заключенных в фиксированном интервале времени.

Определим в целом процесс графической подготовки студентов (рис. 2), где входом в процесс являются студенты, обладающие необходимым набором знаний, умений и навыков. Выходом является результат – студенты, готовые к целенаправленной, продуктивной графической деятельности. Внутри процесса заключены действия, функции, операции, выполняемые в определенной последовательности на основе этапов проектирования. Для обеспечения процесса необходимы ресурсы. В качестве ресурсов мы выделили: электронно-дидактический комплекс «Основы графической подготовки», Internet и локальную сеть университета, учебную и справочную литературу.

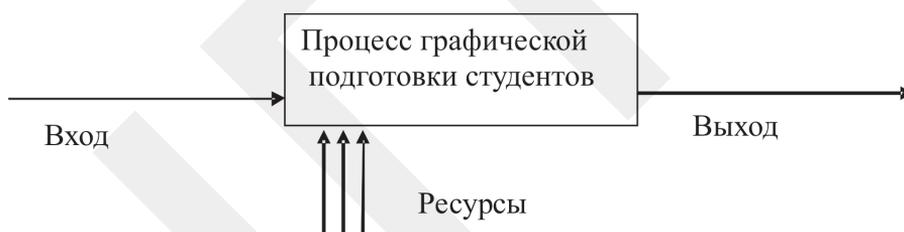


Рис. 2. Общая схема процесса графической подготовки студентов

Таким образом, процесс графической подготовки студентов представляет собой совокупность выполняемых действий в определенной последовательности, осуществляемых через этапы проектирования, направленные на формирование компонентов графической подготовки студентов.

Следовательно, процесс графической подготовки осуществляется при выполнении различных видов графической деятельности. В структуре графической деятельности мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, содержательный, операциональный и оценочный.

Однако, деятельность студентов организуется, планируется, направляется и обеспечивается деятельностью преподавателя, которая, в свою очередь, зависит от содержания, направленности и предполагаемых результатов педагогического процесса.

Чтобы раскрыть сущность процесса графической подготовки студентов, будем рассматривать обучение как управляемый процесс. Так, Генри Файоль выделил шесть функций управления: планировать, предсказывать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать. Процесс управления, согласно его точки зрения есть иерархическая структура взаимосвязанных процессов реализации функции управления [2].

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время у ученых нет единого мнения о составе и классификации функций управления, а также об их взаимодействии. Нами были выделены следующие функции управления процессом графической подготовки студентов: мотивационная, функция планирования, организации, коррекции и контроля.

Мотивационная функция предполагает актуализацию внутренних и внешних мотивов студентов к осуществлению графической деятельности. Внешние мотивы: получение необходимой специальности, достижение успеха, самореализация и самоутверждение. Внутренние мотивы: интерес к самому процессу, стремление к получению новой информации и успешное выполнение графической деятельности.

Функция планирования заключается в постановке целей и задач выполнения работы, а так же в установлении последовательности выполняемых действий (операций).

Функция организации предусматривает подготовку и выполнение запланированного. Осуществляется организация графической деятельности студентов, с помощью определенных методов, приемов, организационных форм.

Функция коррекции предполагает мониторинг и коррекцию результатов графической подготовки на всех этапах осуществления процесса.

Функция контроля заключается в измерении количественных и качественных показателей, регистрации полученных результатов. Данная функция позволяет определить уровень эффективности выполняемых студентами действий.

Кроме того, процесс графической подготовки студентов включает в себя функции, на основе которых осуществляется непосредственно графическая деятельность студентов: сбор, анализ, планирование, разработка, выбор, выполнение, представление, проверка, коррекция и оценка результата выполняемой деятельности. Описание функций процесса графической деятельности студентов представлено в виде блок-схемы на рис. 3.

Процесс графической подготовки – это процесс осваивания студентами системы специальных знаний, формирования и развития умений и навыков осуществления графической деятельности. Система специальных знаний, представляет собой содержание образования студентов по дисциплинам графического цикла: «Начертательная геометрия», «Инженерная и компьютерная графика», результатом, которого является формирование компонентов графической подготовки студентов.

Нами были выделены следующие компоненты графической подготовки: когнитивный, информационный, технологический и оценочно-результативный.

Когнитивный компонент характеризуется знанием теоретических основ изучаемой дисциплины, сформированностью понятийно-терминологического аппарата, знанием законов и принципов, методов и процедур, правил и приемов, описываемых в данной дисциплине.

Информационный компонент включает знания и умения самостоятельной работы с информацией: поиск, отбор, анализ и систематизацию необходимой информации при выполнении графической деятельности.

В технологическом компоненте заключены графические умения по применению теоретических положений (законов, теорий, методов, процедур), изучаемой дисциплины в конкретных практических ситуациях.

Оценочно-результативный – умение оценивать логику построения материала и значимость результатов деятельности.



Рис. 3. Блок-схема процесса графической деятельности студентов

Диагностика в процессе обучения предполагает изучение, анализ и оценку результатов учебной деятельности студентов с целью определения их эффективности и последующей коррекции. Критерии, показатели и методы проведения диагностики процесса графической подготовки представлены в табл. 1.

**Критерии, показатели и методы измерения показателей
графической подготовки студентов**

Компоненты ГП студентов	Критерии	Показатели	Методы измерения показателей
1	2	3	4
1) Когнитивный компонент	1. Знание теоретических основ изучаемой дисциплины.	– глубина знаний; – полнота знаний; – прочность знаний; – системность знаний.	– наблюдение; – индивидуальные карты контроля студентов; – тесты обученности, – изучение документации к учебным проектам студентов; – методика оценки уровня знаний; – контрольные работы студентов; – рейтинг; – зачет; – экзамен.
	2. Владение арсеналом методов и средств осуществления графической деятельности.	– выбор оптимальных методов; – выбор оптимальных средств; – применение оптимальных методов; – применение оптимальных средств.	
	3. Самостоятельность в добычании знаний.	– актуальность знаний; – поиск новых знаний.	
2) Информационный компонент	4. Умение самостоятельно работать с информацией.	– поиск информации; – отбор информации; – анализ информации; – синтез информации.	– наблюдение; – методика изучения мотивов учебной деятельности студентов, методика выявления мотивационного комплекса каждого студента
	5. Овладение методами и средствами работы с компьютерной графикой.	– выбор оптимального средства представления информации; – выбор оптимального метода.	
3) Технологический компонент	6. Умение планировать деятельность.	– постановка целей и задач деятельности; – последовательность выполняемых действий; – отбор средств для достижения цели; – полнота овладения умениями.	– наблюдение, – оценивание; – индивидуальные карты контроля студентов; – анализ продуктов учебной деятельности студентов; – методика оценки умений;
	7. Умение применять теоретические знания на практике.	– полнота овладения умениями; – прочность овладения умениями; – осознанность выполняемых действий.	– контрольные работы студентов, – рейтинг; – зачет; – экзамен.
	8. Умение соотносить знания с конкретной графической деятельностью.	– частота; – полнота; – оптимальность.	

1	2	3	4
4) Оценочно-результативный компонент	Использование оценочных умений на различных этапах графической деятельности.	– умение оценивать логику построения материала; – умение выработать критерии оценки собственной деятельности; – умение оценивать значимость результатов деятельности.	– наблюдение; – индивидуальные карты текущего контроля студентов; – анализ продуктов учебной деятельности студентов; – тестирование; – рейтинг; – зачет; – экзамен.
	Умение представлять результаты деятельности.	– выбор оптимального представления варианта решения; – оформление результата.	

Главным инструментом диагностики эффективности процесса графической подготовки студентов является контроль, который выполняет ряд взаимосвязанных функций:

– мотивирующая функция контроля, которая является дополнительным стимулом учения, составляет важный элемент мотивации при условии, что студент ориентируется в процессе него не столько на внешнее оценивание, сколько на продвижение вперед в познании, в дальнейшем самообразовании;

– дидактическая (обучающая) функция контроля связана с тем, что в ходе него актуализируются все имеющиеся у студента знания и умения, происходит их закрепление, обобщение, приведение в систему;

– корректирующая функция контроля, заключается в его направленности на выявление пробелов в знаниях, умениях, навыках студентов и определение путей и способов их коррекции.

– развивающая функция контроля связана с тем, что он является условием реализации творческого потенциала студентов, развития их способности к рефлексии и самоанализу. Для определения эффективности процесса графической подготовки студентов, нами использовалась система показателей. Так, нами были выделены количественные и качественные показатели: количественные показатели – статистические методы обработки данных; качественные показатели – уровни графической подготовки студентов (высокий, средний, низкий).

Структурные компоненты процесса графической подготовки и их взаимосвязи представлены на рис. 4.

Графическая подготовка студентов осуществляется по дисциплинам «Начертательной геометрии», «Инженерной и компьютерной графики». Эффективность графической подготовки достигается за счет реализации разработанной нами методики повышения эффективности графической подготовки студентов. При ее разработке мы руководствовались обще-

дидактическими принципами: научности, прочности, систематичности и последовательности, наглядности, доступности, связи теории с практикой и принципами проектно-процессного подхода: интеграции, этапности, цикличности, процессности, взаимодействия с информационной средой.

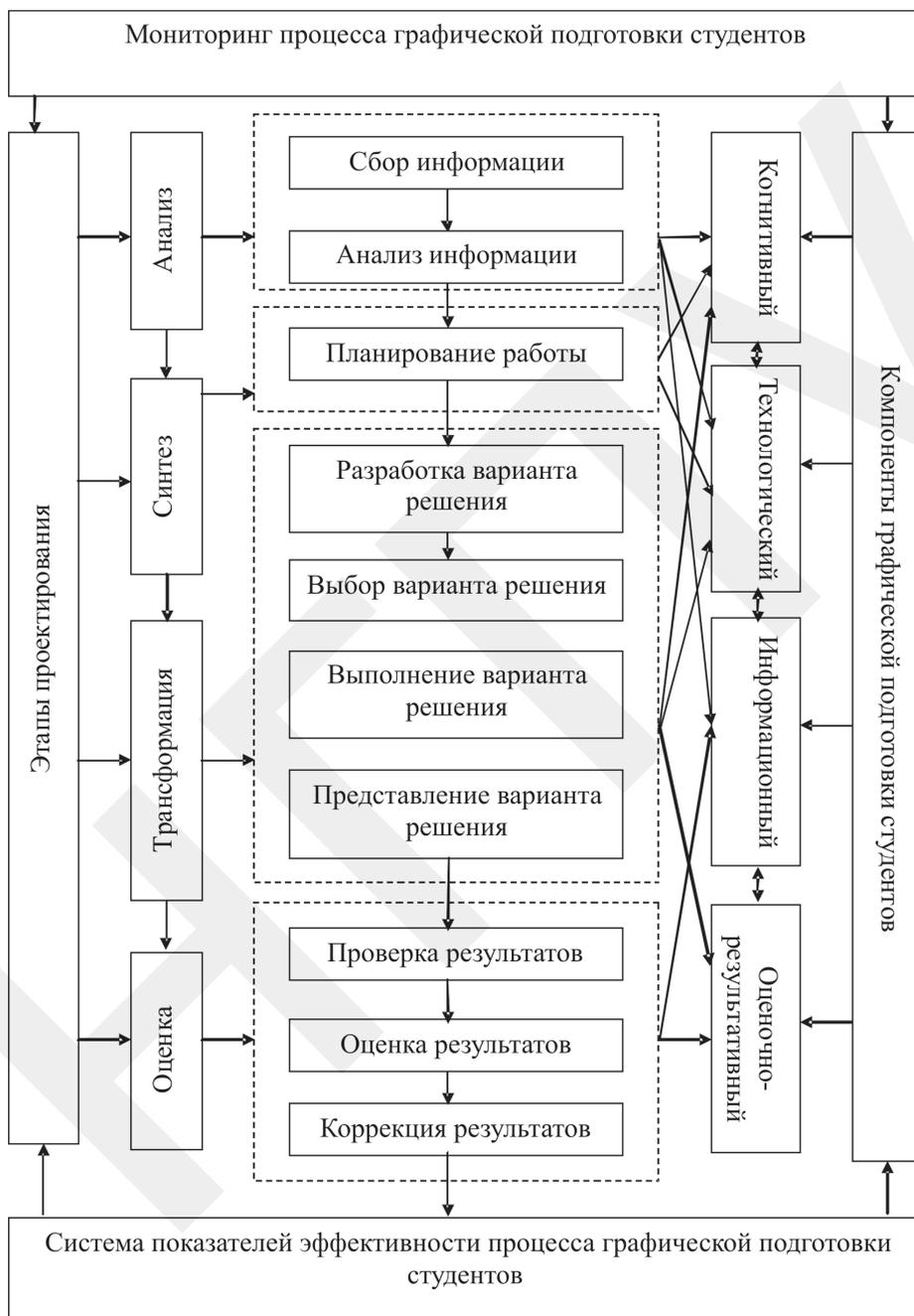


Рис. 4. Структура процесса графической подготовки студентов

Сущность данной методики заключается в том, что в мыслительную и практическую графическую деятельность студенты включаются посте-

пенно на основе выделенных нами этапов: анализа, синтеза, трансформации, результата.

На этапе анализа студенты собирают информацию для выполнения графического проекта, анализируют и систематизируют. На втором этапе – синтеза – разрабатывают план выполнения предстоящей работы, опираясь на результаты предыдущего этапа. Следующим является этап трансформации, на котором студенты разрабатывают варианты графического проекта, выбирают наиболее оптимальный, выполняют и представляют его. На оценочно-результативном этапе выполненный проект проверяется, оценивается студентом, согласно разработанным критериям, и, если необходимо, то корректируется.

Для обеспечения процесса графической подготовки студентов нами был разработан электронно-дидактический комплекс «Основы графической подготовки», который состоит из теоретической, практической, оценочно-результативной и справочной части. Теоретическая часть включает: рабочую программу, лекции по графическим дисциплинам, иллюстрированный словарь, тезаурус. В практической части содержатся задания к графическим проектам, образцы выполненных работ. Справочная часть включает ГОСТы, список основной и дополнительной литературы, ссылки Internet-библиотек, магазинов. В оценочно-результативной – критерии графических проектов, тесты к основным разделам дисциплины, образцы контрольных работ, вопросы к зачету и экзамену.

Разработанная нами методика включает в себя мониторинг процесса графической подготовки студентов. Результаты студентов на каждом этапе фиксируются, анализируются, сопоставляются и корректируются согласно, разработанной системы показателей эффективности процесса графической подготовки студентов.

Проведенное нами исследование позволило сделать вывод, что теоретические положения и принципы проектно-процессного подхода способствуют раскрытию графической подготовки студентов. На его основе мы выделили структуру, компоненты и выполняемые ею функции а также механизм на основе которого осуществляется данный процесс. Повышению эффективности графической подготовки студентов способствует также разработанная нами методика на основе проектно-процессного подхода, включающая графические проекты и мониторинг процесса

Библиографический список

1. **Современный** словарь по педагогике [Текст] / Сост. Рапацевич, Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
2. **Файол, А.** Общее и промышленное управление. [Текст] / А. Файол. – М.: Факел, 1991. – 302 с.

УДК 371.3

Григорьев Андрей Дмитриевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна Магнитогорского государственного университета, ch_alvira@mail.ru, Магнитогорск

**ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-
ДИЗАЙНЕРОВ КАК ОСНОВНОГО ЭЛЕМЕНТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Grigoriev Andrey Dmitrievich

Candidate of Pedagogical Science, the docent of the Chair of Design of Magnitogorsk State University, ch_alvira@mail.ru, Magnitogorsk

**PRECONDITIONS OF ELABORATION OF THE METHODS
OF PROJECT INTELLECTION FORMATION AS THE MAIN
ELEMENT OF THE PROFESSIONAL DESIGN INTELLECTION
OF DESIGN STUDENTS**

Некоторые аспекты современной педагогики высшего профессионального образования на данный момент подвергаются определенному переосмыслению. Это связано, прежде всего, с тем, что одна из основных педагогических задач – сообщить обучаемому конкретное количество необходимой информации закреплённой в знаниях, подвергается серьёзному пересмотру. Движение информации в современном мире является настолько динамичным, что знания сообщаемые студентам на начальном этапе обучения, порой морально устаревают к завершению их профессиональной подготовки.

Эта тенденция особенно актуальна при обучении студентов-дизайнеров, так как дизайн является сравнительно новой дисциплиной, положения которой регулярно подвергаются пересмотру, изменению и дополнению. В связи с этим, встает проблема не столько научить студентов получать необходимую информацию, систематизировать и управлять ею, сколько сформировать у них определенное профессиональное мышление, способное справляться с возникающими в будущей профессиональной деятельности задачами.

Профессиональное мышление рассматривается А. К. Марковой – как «преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычерпывания содержания предмета труда» [3, с. 90].

Формирование профессионального мышления студентов-дизайнеров осложняется самим предметом дизайна, который является многоуровневым синтезом науки и искусства, практической и теоретической деятельности

специалиста. Проектная деятельность требует основательной теоретической базы, использующей научные и искусствоведческие знания; универсальности их применения в разных ситуациях; использования опыта, накопленного человечеством за всю историю формирования предметного мира [1, с. 39]. Однако, теория в дизайнерской деятельности является только базой, на основе которой формируются способности к формированию творческого замысла; выработка оптимальных решений проектных творческих задач; выбор материалов и средств выражения; планирование творческого процесса с учетом специфики проектной ситуации.

Большинство теоретиков дизайна (Н. В. Воронов, Л. М. Кулеева, С. М. Михайлов, И. А. Розенсон и др.) определяют дизайнерскую деятельность как деятельность, направленную на создание идеального образа будущего, к достижению которого следует стремиться. Следовательно, дизайн – это проект, план по реализации этого идеала.

Деятельность дизайнера является планировочной, проектной и прогностической. Другими словами, основной задачей дизайнера является создание в воображении и фиксация определенным способом, эталонного дизайнерского объекта, разработанного на основе прогноза предположительного будущего, формируемого разного уровня потребностями и формирующего эти потребности у человека. Проектирование, наряду с планированием, является основным видом дизайнерской деятельности, которая направлена на определение общих целей, постановку задач и средств их решения, и лежит в основе всей созидательной, преобразовательной практики.

Исходя из этих положений, можно предположить, что мышление будущего дизайнера должно сочетать в себе *способность к воображению* – изобретению несуществующего образа в мысленном виде, *гармонизации* – стремлению упорядочить, организовать изобретаемое и *креативности* – созданию принципиально нового, не повторяющего аналогичные образцы созданные ранее. Тип мышления, направленный на осуществление данной деятельности, называется проектным.

Проектное мышление студента-дизайнера направленно на понимание особенностей того образа жизни или сущности явления, применительно к которым решается дизайнерская задача. Следовательно, основной задачей, на решение которой должно быть направленно профессиональное мышление студента-дизайнера является «забота о ценностной достоверности наличного образа жизни достигнутой без утраты благ, полученных из прошлого, в надежде на их приумножение» [2, с. 16].

Мы рассматриваем проектное мышление как важную и неотъемлемую часть профессионального дизайнерского мышления.

Для наиболее точного определения специфики проектного мышления следует рассмотреть точку зрения И. А. Розенсон, которая отмечает, что профессиональное мышление дизайнера обладает рядом особенностей, точнее «своеобычным» сочетанием свойств, присущих этому типу сознания. Эти

особенности действены лишь в своей совокупности, и обладают такими качествами как:

- образность;
- системность;
- инновационность [4, с. 15].

Данный исследователь отмечает, что эти же качества оказываются востребованными и в других видах творческой деятельности, от художника до конструктора: образное мышление позволяет увидеть в воображении конечную цель своей разработки, системное осмысление реальности позволяет приобрести необходимые качества целостности и своеобразия, а способность к внесению инноваций позволяет не клонировать образцы, сложившиеся до него в технической культуре. Однако набор этих особенностей мышления обретает особое качество при решении дизайнерских задач. Возможно, причиной является интенсивность влияния друг на друга или особое их сочетание, или включение различных регистров мышления применительно к разным уровням задач. Тем не менее главным условием для возникновения специфичного дизайнерского мышления, И. А. Розенсон называет работу этих качеств в совокупности.

Таким образом, дизайнерское мышление можно представить в виде схемы, изображенной на рис. 1.

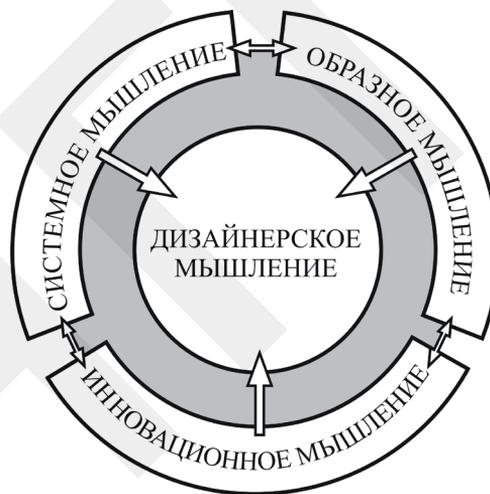


Рис. 1. Специфичные элементы дизайнерского мышления

Как отмечает Г. Б. Минервин – «проектирование в дизайне направлено на изменение исходной проектной ситуации и делится на две части, аналитическую и синтетическую» [2, с. 16], что предполагает на начальном этапе проектирования изучение прототипов, с целью анализа их достоинств и недостатков и «синтезирование», создание нового объекта на основе этого анализа. Анализ прототипов, выявление формообразующих факторов и эстетически-композиционных особенностей является необходимой частью методического обеспечения дизайнерской деятельности, на базе которого

и происходит процесс формообразования при проектировании дизайнерского объекта.

Проектное мышление не относится к узкоспециализированной и узкопрофессиональной форме мышления, представляет собой сложное полиморфное образование и использует разнообразные формы мышления в зависимости от проектной ситуации. Проектное мышление как деятельность использует разнообразные операции мыслительной деятельности, такие как анализ, синтез, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция в зависимости от этапа проектирования. Процесс проектирования включает в себя все логические формы мышления: понятия, суждения, умозаключения, аналогии, а комплексный подход к проектной деятельности требует сбалансированного развития основных физиологических и психических функций проектирующего.

Достаточно полно логику взаимодействия видов мышления входящих в состав проектного мышления студентов-дизайнеров, на наш взгляд, можно представить в виде схемы, разработанной в нашем исследовании, изображенной на рис. 2.

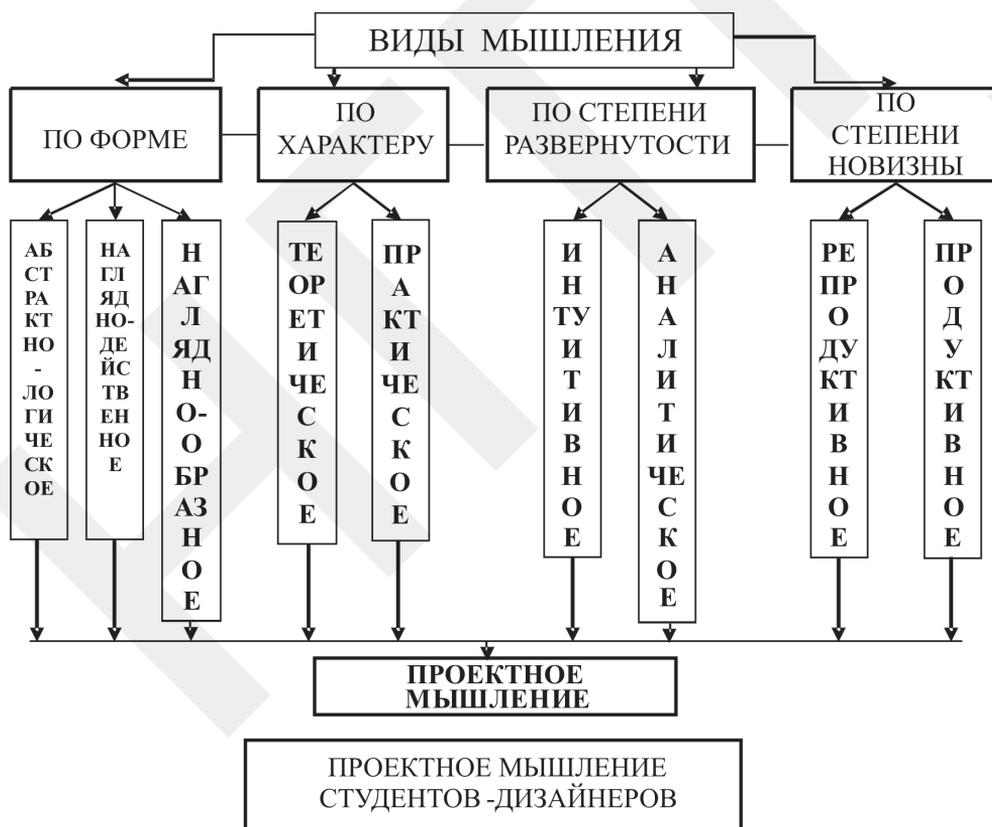


Рис. 2. Компоненты проектного мышления студентов-дизайнеров

В связи с этим мы рассматриваем проектное мышление как особую форму психической деятельности человека, объединяющей в себе мыслитель-

ные операции разных форм и направленной на формирование проектного замысла, выработку оптимальных решений проектных творческих задач, выбор материалов и средств отображения и визуализации, планирование творческого процесса профессиональной деятельности с учетом специфики проектной ситуации [1, с. 38].

На данный момент не существует единого мнения относительно того, каким образом наиболее эффективно формируется проектное мышление, несмотря на то, что попытки создания таких методик производились с момента осознания дизайна как деятельности.

За рубежом наиболее ярко методики дизайн-образования начали появляться с 1950-х годов (Гарольд ван Дорен, Ф. Эшфорд, Т. Мальдонадо и др.) в процессе практического применения дизайн-проектирования. Отечественные теоретики дизайна обратились к этой проблеме несколько позже – в 60-х годах прошлого столетия (Д. С. Сомов, Г. Б. Минервин и др.).

Особый интерес для нашего исследования представляет изданная в 1970 г. ВНИИТЭ книга «Основы методики художественного конструирования», в которой была произведена попытка не панорамного охвата профессии, а проникновения в профессиональное мышление дизайнера. В данной работе объектом внимания становятся операции по решению проектных проблем – методика анализа, синтеза, оценки, моделирования объекта, классификация факторов и т. п., что делает этот труд особенно ценным для нашей темы. Акцент в этой книге перенесен с объекта дизайна на процесс проектирования с намерением построить его общую модель, наиболее часто используемую для решения широкого круга проектных задач.

Методики, разрабатываемые впоследствии, были направлены на преодоление антагонизма инженерного и художественного взглядов, развивали концепцию дизайна как единой предметно-преобразующей деятельности.

В публикациях конца 1980-х предпринимаются успешные попытки на основе обобщения опыта дизайна дифференцировать его по реально существующим методикам, своеобразие и сложность которых меняются и возрастают по мере усложнения и укрупнения технико-эстетических задач – от специфического метода стайлинга формы и конструирования отдельных изделий до дизайна технико-процессуальных систем и новой методики дизайн-программирования [2, с. 155].

Как отмечает известный теоретик дизайна Г. Б. Минервин – общие методики дизайна могут быть нескольких видов. Цель любой методики – упорядочить и систематизировать конкретную практическую деятельность для достижения нужного результата наиболее простым, экономным и разумным способом. При этом предполагается определенный идеал деятельности, который и должен лежать в ее основе. Различные способы выработки идеала и определяют многообразие типов методик общего характера. Им выделяются несколько видов таких идеалов, например:

1. в виде наглядного образца – быстро устаревающие, но доступные и наглядные методики, основанные на изложении опыта процесса проектирования конкретного дизайн-объекта;

2. установление порядка действий – методики несущие нормативный характер и гарантирующие средний уровень качества результатов, ниже которого нельзя опускаться;

3. выявление логически правильного процесса решения проектной задачи – методика, представленная в виде системы операций, адекватной механизму процесса мышления дизайнера, где главной проблемой оказывается типология проектных задач, охватывающая по возможности в общем виде все проектные ситуации, и выявление профессиональных принципов и средств их решения [2, с. 154–157].

Каждая из методик не дает целостной модели формирования проектного мышления, так как они делят ее на множество отдельных фрагментов, связи между которыми не всегда уловимы. Так же как дизайн является синтезом различных видов деятельности, так и методики направленные на формирование профессионального дизайнерского мышления должны включать в себя различные типы методик, каждая из которых чем-то дополняет другие, направленные на осознание дизайн деятельности посредством углубленной рефлексии.

Исходя из рассмотренных аспектов, можно констатировать, что исследование проблемы формирования проектного мышления студентов-дизайнеров является актуальной и находится в активной стадии развития, при более углубленном изучении которой, обнаруживаются еще не раскрытые противоречия, как в основных положениях правил дизайнерской деятельности, так и в методических установках.

Проблема формирования проектного мышления может быть решена только с помощью специальных методов и образовательных технологий, которые могут осуществляться на основе единой информационной базы данных, созданной по основным направлениям профессиональной деятельности, и которые необходимо объединить в единую, структурно-содержательную модель формирования проектного мышления.

Библиографический список

1. **Григорьев, А. Д.** Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А. Д. Григорьев. – Магнитогорск, 2007. – 194 с.

2. **Дизайн.** Иллюстрированный словарь-справочник [Текст] / Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко, А. Ф. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г. Б. Минервина и В. Т. Шимко. – М.: «Архитектура-С», 2004, – 288 с.

3. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

4. **Розенсон, И. А.** Основы теории дизайна: учебник для вузов. [Текст] / И. А. Розенсон. – СПб.: Питер, 2008. – 219 с.

5. **Современный** словарь по педагогике [Текст] / Е. С. Рацапевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.

РАЗДЕЛ II ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 377.031

Ступина Вера Сергеевна

Соискатель на степень кандидата педагогических наук, преподаватель профессионального лицея № 89, vsstu@mail.ru, Миасс

К ПРОБЛЕМЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Stupina Vera Sergeevna

Contender for degree of candidate of pedagogical sciences, a teacher of computing at the professional college № 89, vsstu@mail.ru, Miass

ABOUT PROBLEM OF ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF THE COMPUTER TECHNOLOGIES

Формирование качеств, составляющих профессионально-личностный потенциал выпускника, становится функцией всех профессиональных учебных заведений, исходя из целей модернизации системы образования России. Основой для этого может стать актуализация профессионально-личностного потенциала обучающихся в процессе их учебно-профессиональной деятельности. Однако реализация данного механизма в практике начального и среднего профессионального образования носит сегодня в целом случайный, несистемный характер, а потому процесс актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся нуждается, на наш взгляд, в специально организованной педагогической поддержке.

В современной справочной педагогической литературе актуализация рассматривается как понятие, обозначающее переход психического явления из потенциального в актуальное или из менее актуального в более актуальное; актуализация в процессе обучения – перевод знаний, навыков и чувств из скрытого, латентного состояния в явное, действующее [10].

Актуализация как механизм развития личности обучающегося означает процесс перехода его потенциальных возможностей в актуальные и проявляется в двух компонентах:

1) содержательный компонент определяет конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными;

2) процессуальный компонент указывает на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности [3].

Потенциал – это совокупность средств, необходимых для чего-нибудь, степень мощности в каком-нибудь отношении; потенция – возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях [7]. Значение данного понятия близко к содержанию таких понятий как ресурс, резерв.

Феномен потенциала личности в современных исследованиях описывается неоднозначно. «Авторы ... касаются отдельных сторон потенциала и, как правило, имеют в виду свой предмет исследования: способности, направленность, субъектность и т. п. Различные трактовки потенциала обусловлены как спецификой структуры деятельности, изучавшейся в каждом конкретном случае, так и несовпадением теоретических подходов исследователей» [8, с. 104].

То же самое можно сказать и о производном от него понятии «профессионально-личностный потенциал».

Выделяются два подхода к исследованию проблемы профессионально-личностного потенциала: функциональный и личностный.

Согласно первому, потенциал определяется набором психических функций, формирование которых необходимо для достижения высоких результатов деятельности.

В рамках второго подхода личностные свойства рассматриваются в качестве важнейших компонентов совокупности внутренних условий, которые оказывают влияние на содержание и результаты деятельности [там же].

Профессионально-личностный потенциал определяет ту часть личностного, которая, с одной стороны, детерминирована требованиями конкретной профессии, а с другой – потребностью личности в профессиональной самореализации.

Опираясь на определение профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности, данное Э. Ф. Зеером и А. М. Павловой [2, с. 86], *под профессионально-личностным потенциалом обучающегося мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности его профессионального развития, представляющее собой совокупность профессионально-личностных свойств, соответствующих возрастным особенностям и способствующих освоению и продуктивному осуществлению учебно-профессиональной деятельности.*

В. Н. Марков предлагает рассматривать потенциал человека как социально-личностную систему, имеющую сложную иерархическую структуру, в основе которой лежит биологический ресурс индивида (биологический потенциал). Далее выделяются уровни потенциала, связанные с психической регуляцией и личностным самоуправлением, которым соответствуют психический и личностный потенциалы человека. При этом вышележащие

уровни иерархии предназначены для регуляции нижележащих уровней [5]. Профессионально-личностный потенциал человека обладает свойствами системности и целостности. Потенциал личности, как системный феномен, интегрирует в себе феномены способностей и мотивов. Системообразующим основанием потенциала является его мотивационно-ценностная составляющая [там же].

Целостность как свойство потенциала означает [8, с. 105]:

– способность к самообразованию и саморазвитию, характеризующую творческую деятельностную позицию субъекта;

– полноту представленности личностных свойств и качеств, обеспечивающих в системной совокупности способность человека выступать в роли субъекта деятельности.

Актуализация профессионально-личностного потенциала обучающегося – это педагогическая деятельность, направленная на зону его ближайшего профессионально-личностного развития, способствующая формированию потребности в саморазвитии как его учебно-профессиональной деятельности, так и личности.

Необходимо отметить, что процесс актуализации профессионально-личностного потенциала может осуществляться только в конкретной деятельности, а переход от потенциального к актуальному возможен лишь при наличии активности самой личности.

В связи с этим, активизация позиции обучающихся в образовательном процессе должна, на наш взгляд, иметь универсальное деятельностное основание. В качестве такого основания мы предлагаем рассматривать позицию продуктивности по отношению к учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

По мнению А. В. Хуторского продуктивная образовательная деятельность предусматривает создание обучающимися образовательных продуктов (версий, идей, текстов, моделей, правил, закономерностей и т. д.), при этом образовательная продукция выступает источником личностного содержания образования, она предстает внешней, материализованной формой его деятельностного содержания, а внутренней формой становятся освоенные в ходе создания этой продукции способы деятельности, другие личностные новообразования [13].

Основываясь на данных положениях, мы рассматриваем образовательный продукт как материально представленный и нормативно оформленный результат образовательной деятельности обучающихся, отражающий приращение знаний, умений и внутренних личностных образований. Разрешение проблемы актуализации профессионально-личностного потенциала возможно, на наш взгляд, на основе «включения» в образовательный процесс продуктивной учебно-профессиональной деятельности, применительно к которой можно рассматривать два образовательных результата:

– внешний – образовательный продукт, выполненный обучающимся;

– внутренний – личностные новообразования, сформированные в результате выполнения образовательного продукта.

Эффективным инструментом для разработки «внешних» образовательных продуктов как результатов актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся могут стать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а ядром педагогической технологии актуализации – метод проектов.

Метод проектов выделяется сегодня как метод, наиболее соответствующий концепции личностно развивающего и компетентностного подхода в образовании. Однако, на наш взгляд, правомочно говорить не о фрагментарном его применении, а о *системе поэтапного проектного обучения* и о ее технологической составляющей – *педагогической технологии интерактивного проектного обучения*, основанной на использовании средств ИКТ.

При рассмотрении педагогической технологии (ПТ) мы опираемся на ее понимание как «внешнего, предметного, непсихического компонента структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющего способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающихся или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования» [4, с. 179]. А. А. Факторович отмечает, что в отличие от методики, в педагогической технологии интегрируются теоретические положения и конкретный педагогический опыт и выделяет в ней методологическую и методическую части [12].

По-нашему мнению для педагогической технологии, реализуемой в конкретной образовательной практике, должно быть присуще свойство системности. С позиции структурно-функционального инварианта педагогической системы необходимо более четко выделить в педагогической технологии научно-теоретический уровень, уровень процессов управления (нормативный уровень), уровень методического обеспечения, уровень ее непосредственной практической реализации (эмпирический уровень), а также описать семь ее основных структурных компонентов: предмет деятельности педагога, средства, методы, процесс, продукт, нормы оценки продукта, условия реализации (Л. М. Кустов) [4].

Данная процедура осуществлена нами применительно к образовательному процессу учреждения начального профессионального образования и ориентирована на актуализацию профессионально-личностного потенциала обучающихся [11].

Педагогическая технология интерактивного проектного обучения предполагает поэтапное освоение обучающимися проектной деятельности на основе средств ИКТ с включением субъектной составляющей в данную деятельность.

Основываясь на определении уровней освоения учебно-практической деятельности обучающимися (преимущественно информационно-знаковой, отражательно-преобразующей и творческой деятельности) [9] и подходах к

поэтапной реализации моделей профессионального образования (когнитивно-ориентированной, деятельностно-ориентированной и личностно-ориентированной) [2], мы определяем основные этапы реализации вышеназванной технологии: подготовительный этап, технологический этап, этап реализации творческой (исследовательской) деятельности.

Соответственно, на каждом из этапов ПТ определены ее структурные компоненты:

– предмет педагогической технологии, который в нашем случае двухкомпонентен – предмет как тип взаимодействий субъектов образовательной деятельности (субъект-объектные – субъектно-деятельностные – субъект-субъектные) и предмет как потенциальный личностный ресурс обучающегося;

– процесс, основанный на проектировании постепенно усложняющихся образовательных продуктов с изменением профессионально-социальной роли обучающегося: исполнитель (как носитель квалификации – «рабочая сила»), работник (как обладатель профессиональной компетентности), личность (как субъект труда, обладающий готовностью обеспечивать положительные социально значимые результаты, проявляющий креативные способности);

– продукт педагогической технологии во внешнем проявлении: образовательные продукты обучающихся, выполненные на основе использования средств ИКТ и характер ведущей учебно-профессиональной деятельности – воспроизводящая, продуктивная, творческая (исследовательская); продукт педагогической технологии во внутреннем проявлении – сформированные профессионально-личностные качества;

– норма оценки продукта, которая рассматривается в ее составляющих: норма оценки образовательного продукта, норма как уровень освоения учебно-профессиональной деятельности обучающимся, норма как уровень выраженности профессионально-личностного качества.

В качестве основного средства ПТ выступают информационно-коммуникационные технологии. На каждом из этапов определены также методы, а на уровне процессов управления – нормативные основания и организационно-педагогические условия ее внедрения. При этом предусматривается органичное «встраивание» данной педагогической технологии в существующий образовательный процесс учреждения начального и среднего профессионального образования.

Реализация субъектного компонента осуществляется за счет актуализации субъектного опыта обучающегося в процессе интерактивного взаимодействия участников проектного обучения, при этом в состав педагогической технологии вводится еще одна компонента – норма как уровень проявления субъектности [6]. Вместе с тем, процесс проектного обучения может быть выстроен на интерактивных взаимодействиях разного типа: человек-человек, человек-машина, человек-машина-человек [14].

Следовательно, в процессе проектной деятельности может возникнуть необходимость восполнить недостаток когнитивного компонента посредством информационно-коммуникационных технологий, используя их как в качестве источника информации, так и в качестве инструмента для самообучения. В силу этого понятие интерактивности в данном случае мы используем в несколько расширенном варианте как по отношению к взаимодействию человека с информационными системами, так и по отношению к коммуникациям типа «человек-человек».

С целью рассмотрения научно-педагогических подходов к диагностике результатов актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся мы опираемся на позицию В. Н. Маркова относительно оценки потенциала субъекта профессиональной деятельности на основании его индивидуальных достижений [5]. Что касается актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся, то, на наш взгляд, необходимо соотнесение ее результатов с востребованными в современном обществе результатами профессионально-образовательного процесса. Принимая во внимание данные позиции, мы полагаем, что в качестве результатов актуализации профессионально-личностного потенциала средствами информационно-коммуникационных технологий можно рассматривать профессионально-личностные компетенции как способности к проявлению профессионально-личностных качеств в учебно-профессиональной деятельности.

Профессионально-личностные компетенции обучающегося (такие как ответственность, организованность, профессиональная самостоятельность, социально-профессиональная мобильность, коммуникативность и др.), по сути, являются основой «профессионализма личности», который в совокупности с «профессионализмом деятельности» составляет целостное социально-психологическое образование – профессионализм. Актуализация профессионально-личностного потенциала обучающегося с использованием средств информационно-коммуникационных технологий может способствовать формированию профессионализма выпускника, поскольку «профессионализм как устойчивое свойство личности и деятельности закладывается в процессе общего и профессионального образования» [1, с. 211].

Библиографический список

1. **Дополнительное** профессионально-техническое образование [Текст]: учебный терминологический словарь / Авторы-составители В. А. Корытов, Ю. В. Давыдова, М. В. Давыдов, А. В. Семенихина. – Уфа: Межотраслевой институт, 2008. – 312 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79–90.

3. **Кустов, Л. М.** Проблема актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы: монография [Текст] / Л. М. Кустов, А. В. Гришин. – Челябинск: Акме-Проф, 1999. – 110 с.
4. **Кустов, Л. М.** Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога [Текст]: монография / Л. М. Кустов. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 1998. – 276 с.
5. **Марков, В. Н.** Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация [Текст]: дис. ... доктора психол. наук. – М.: 2004.
6. **Найн, А. Я.** Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект [Текст] / А. Я. Найн, Ф. Н. Ключев. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 1998. – 264 с.
7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
8. **Павлова, А. М.** Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования [Текст] / А.М. Павлова, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 1 (13). – С. 103–117.
9. **Серкова, Г. Г.** Развивающее обучение: теоретические основы и практика внедрения в образовательный процесс [Текст]: монография / Г. Г. Серкова. – ГУ ОиН Челяб. обл., ЧелИРПО. – Челябинск, 2002. – 127 с.
10. **Словарь-справочник по педагогике.** / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
11. **Ступина, В. С.** Педагогическая технология актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся средствами информационно-коммуникационных технологий. [Текст] / В. С. Ступина // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 (12). – С. 181–185.
12. **Факторович, А. А.** Сущность педагогической технологии. [Текст] / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.
13. **Хуторской, А. В.** Личностная ориентация образования как педагогическая инновация. [Текст] / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.
14. **Юрасов, И. А.** Социально-коммуникативный аспект педагогических технологий [Текст] / И. А. Юрасов, О. Н. Юрасова // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 9–22.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК: 800.7:159.93+7.071.3

Карпова Юлия Алексеевна

Старший преподаватель кафедры ИЯЛиМК Пермского государственного технического университета, 777karpova@mail.ru, г. Пермь

ЭМОТИВНАЯ СТОРОНА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА



Karpova Yuliya Alekseevna

Senior teacher, chair of foreign languages, linguistic and intercultural communication, Perm State Technical University, 777karpova@mail.ru, Perm

EMOTIVE ASPECT OF INTERPRETER'S COMMUNICATION

Переводчик в условиях устного последовательного перевода в своей профессиональной деятельности всегда находится во взаимодействии с другими субъектами, носителями разных языков и культур, то есть в условиях общения, которое имеет уровневую организацию, предполагающую взаимодействие с целью обмена на информационном, эмотивно-эмпатийном и интерактивном уровнях. Информационный уровень предполагает обмен информацией, знаниями, то есть установление информационных связей, которые осуществляются с помощью различных вербальных, невербальных и вещественно-знаковых средств. Интерактивный уровень – это установление интерактивных связей, то есть выработка стратегии и координация совместных действий субъектов, обмен контактами, функциями, ролями, речевыми действиями и актами. Эмоции играют в процессе общения такую же важную роль, как и передаваемая информация, поскольку субъекты, взаимно действуя, посылают друг другу не только информацию, но и свое отношение, эмоции, обмениваются ими и делают их общими. Информационная и интерактивная стороны общения могут быть нарушены, если отношения и эмоции приобретают негативный характер. Эмоции определяют психологический фон взаимодействия, стимулируют или ослабляют активность людей в совместной деятельности, интегрируют или разобщают людей, создают настроение, приносят радость или огорчение. Отношение человека к окружающему его миру, знаниям, которые он получает, условиям, в которых он живет и развивается, всегда носит эмоционально-оценочный характер (А. С. Макаренко, В. А. Слостёнин).

Эмоции сопровождают процесс коммуникации, в котором реализуются два основных вида информации: вербальная информация, то есть смысловая информация, выражаемая словами и другими средствами языка; невербальная информация, не выраженная средствами языка информация, включающая сведения о говорящем, о его отношении к предмету разговора. Эмоциональный контекст речи может быть по-разному соотнесен с ее логическим смыслом, хотя и не зависит от него, и в значительной мере его усиливает. Люди обычно склонны верить эмоциональному контексту, но не логическому смыслу, ибо «он помогает глубже познать и понять человека, его действительное отношение к событию, а тем самым принять адекватные меры – сочувствие, помощь, осуждение» [6, с. 27].

Коммуникативно-познавательная деятельность субъектов в ситуациях общения представляет собой область сплетения интеллектуального, эмоционального и волевого [5]. Кроме того, в ней взаимосвязаны потребность, предмет и мотив. Мотивы как опредмеченные потребности возникают, но могут и угаснуть, если не появляется интерес, который обусловлен положительными эмоциями.

Любая форма коммуникации, в том числе и деловой, может рассматриваться как эмоциогенное событие, которое имеет позитивное или негативное значение для субъектов. Положительные эмоции побуждают к действиям, которые поддерживают контакт с позитивным событием. В процессе коммуникации положительные эмоции одного из партнеров стимулируют проявление у другого доброжелательности, заинтересованности, благодаря чему ему удается поддерживать контакт. Отрицательные эмоции побуждают к действиям, которые направлены на устранение контакта. От того, насколько субъекты коммуникации осознают свои эмоции и умеют ими управлять, зависит успех их взаимодействия. Поэтому целью переводчика является не только максимально точное отражение информации на языке перевода, но и поддержание и регулирование контакта с аудиторией. Таким образом, переводчик должен уметь не только передавать положительные эмоции, но и снимать отрицательный тон, если он возникает в процессе коммуникации.

При обучении специалистов в сфере профессиональной деятельности «человек-человек», к которой относится также профессия переводчика, возникает необходимость формирования умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия. Эмоции – это «особые состояния организма, вызванные переживанием воспринимаемого и реакцией на него индивида». «Эмоции находятся в начале процесса, направленного на удовлетворение потребности», они «выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значение для ее удовлетворения предстоящего действия или деятельности». «Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта» [8, с. 370]. Существуют различные классификации эмоций.

Выделяются базовые эмоции, которые считаются врожденными переживаниями: а) гнев/злость/раздражение; б) отвращение/неприятие;

в) принятие/одобрение; г) страх/ужас; д) счастье/радость; е) грусть/печаль; ж) удивление/презрение/высокомерие; з) любопытство/предвосхищение (Б. Спиноза, Р. Декарт, К. Йоргенсен, Р. Плачик, К. Э. Изард, Г. Бреслав и др.). Они сопровождают отдельные жизненно важные воздействия. Уже на этом уровне эмоции разделяются на положительные и отрицательные. Первые побуждают субъекта к достижению и сохранению воздействий; вторые к активности, направленной на избегание вредных воздействий. Так как мы рассматриваем эмоции с точки зрения деятельностного подхода, то положительные эмоции возникают, если деятельность является успешной с точки зрения мотива, а отрицательные – если неуспешной.

Помимо врожденных переживаний предлагается рассматривать несколько групп эмоций (Х. Бенеш, Р. Немов, Г. Бреслав и др.):

– чувства, страсти (любовь, совесть, долг, уважение, любознательность, удовольствие, восторг, эмоциональный спад, трудовой подъем, ненависть);

– когнитивные эмоции, связанные с мышлением и познанием (интерес, скука, сомнение, уверенность), отражающие отношения участников взаимодействия;

– стенические и астенические эмоции, первые из которых активизируют организм, поднимают настроение, вторые – расслабляют, подавляют его.

Итак, нетрудно понять, что эмоции относятся к процессам внутренней регуляции поведения. Также они выступают регулятором общения, так как влияют на выбор партнера по общению и определяют его способы и средства. Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями. У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение.

Большую роль в процессе коммуникации играет обратная связь или ответная реакция ее участников. Здесь существует так называемый «процесс эмоционального переключения» [4, с. 38], в котором эмоциональная обратная связь напрямую зависит от вербальной или невербальной информации, которую передает собеседник. В данном случае положительный или отрицательный характер информации влияет на эмоциональную окраску ответной реакции.

Для того чтобы общение было положительно окрашенным, очень важное значение имеет эмпатия. Многие исследователи (Э. Титченер, Т. Липпс, К. Роджерс, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, В. В. Бойко и др.) занимались изучением данного феномена. В рамках нашего исследования мы опираемся на определение, данное А. А. Бодалевым, согласно которому эмпатия – это «способность личности воспринимать и понимать другого, рассматривать его эмоциональное состояние в процессе взаимодействия, то есть эмоционально откликаться на него и подстраиваться под него» [1, с. 12]. Эмпатия играет большую роль в деятельности переводчика. Переводчика, обладающего умением «эмпатировать», т. е. способного сопереживать

реживать, сочувствовать, ставить себя на место партнера, условно можно назвать эмпатийным переводчиком. Эмоциональная природа эмпатийного переводчика проявляется в том, что он не столько «продумывает», сколько «прочувствует» ситуацию, в которой находятся партнеры по коммуникации, такой переводчик умеет передавать положительные эмоции и сглаживать отрицательный тон, если таковой появляется в процессе общения.

Проведенный анализ исследований эмоциональной и эмпатийной стороны общения людей и существующих классификаций эмоций позволил выявить эмоции и отношения с положительным оценочным характером, наиболее часто встречающиеся в реальных ситуациях: радость, восхищение, дружелюбие, любовь, удовольствие, восторг, удивление, удовлетворенность, изумление, наслаждение, гордость, вера/уверенность, доброжелательность, интерес/заинтересованность, одобрение, уважение, симпатия, благодарность, похвала, сопереживание, сдержанность, поддержка, достоинство, признательность; а также ряд эмоций и отношений, носящих негативный характер: гнев, возмущение, злость, ненависть, сердитость, раздражение, оскорбленность, подавленность/апатия, вспыльчивость, обида, расстройство, озабоченность, испуг, недовольство.

Кроме того, следует обратить внимание на то, что человек, у которого сформированы толерантно обусловленные личностные качества, способен всегда подавлять отрицательные эмоции и негативные отношения и переключаться в процессе общения при взаимодействии с субъектом от отрицательно окрашенных эмоций и проявлений чувств к положительным. Учитывая особенности речевого общения переводчика в ситуациях устного последовательного двустороннего перевода и проведенное наблюдение диалогической речевой деятельности носителей немецкого языка, были выделены две группы положительных и отрицательных эмоций и отношений с целью включения их в процесс формирования умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ И ОТНОШЕНИЯ

- Дружелюбие
- Доброжелательность
- Уважение
- Поддержка
- Радость
- Сочувствие
- Интерес
- Симпатия
- Достоинство
- Одобрение
- Похвала
- Сдержанность
- Сострадание
- Вера/Уверенность

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ И ОТНОШЕНИЯ

- Гнев
- Возмущение
- Злость
- Ненависть
- Сердитость
- Раздражение
- Оскорбленность
- Подавленность/апатия
- Вспыльчивость
- Обида
- Расстройство
- Озабоченность
- Испуг
- Недовольство

Очень важным условием успешной профессиональной деятельности переводчика являются сформированные умения не только положительно окрашенных проявлений эмоций и отношений, но и умений переключения с отрицательных эмотивно-эмпатийных действий на положительные.

Предлагаемые ряды эмоций и отношений дают основание выстраивать определенные пары такого переключения, например, с эмоции гнева – на отношение сдержанности, с эмоции обиды – на отношение достоинства, сдержанности, дружелюбия.

Все эмоциональные проявления, эмпатийная сторона взаимодействия могут выражаться вербальными, невербальными и фонационными средствами.

Вербальные средства – это человеческая речь, естественный звуковой язык, то есть система звуковых знаков. К вербальным средствам выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия относится система разноуровневых лингвистических средств, которые характеризуются общей семантической функцией – выражать эмоции и отношения. К ним мы относим эмотивы-номинанты, обозначающие определенные эмоции и отношения, сема эмотивности в них входит в предметно-логическое значение слова (напр., в рус. яз. – удивительный, любовь; в нем. яз. – *erstaunlich*, *Liebe*); эмоциональную лексику – междометия, бранные, ласкательные слова, которые непосредственно выражают эмоции и отношения и не имеют иного значения, кроме эмотивного (например, в русском языке – мамочка; в немецком языке – *Mutti*); слова, в которых эмотивность достигается морфологическими средствами (напр., в рус. яз. – ключик; в нем. яз. *Schlüsselchen*); эмотивы-коннотативы, в которых сема эмотивности сопутствует предметно-логическому значению слова (напр., в рус. яз. – потрясающее описание, в нем. яз. – *auftrüttelnder Bericht*); слова в переносном значении (напр., в рус. яз. – золотые слова; в нем. яз. – *goldene Worte*). Синтаксическими средствами выражения эмоций и отношений являются стилистические средства синтаксиса: параллелизм, анафора, бессоюзие и др. – и пунктуации (в письменной речи): тире, двоеточие, многоточие, вопросительные знаки и др.; субстантивные (или номинативные) предложения, которые могут быть восклицательными, вопросительными или побудительными; адъективные, адverbные, партиципные и инфинитивные предложения в немецком языке, недвосоставные предложения различного типа: назывные, безличные предложения, предложение-наречие и т. д.

В связи с тем, что речь идет о переводческой деятельности, которая постоянно находится в условиях билингвизма, то очень важно говорить о соответствиях в выражении эмоций вербальными и невербальными средствами, в нашем случае в русском и немецком языках. Так, например, для выражения эмоции радости в русском языке можно выделить разные варианты: Как радостно! Как здорово! Просто великолепно! Ах! Красота! Прелесть! Какая красота! Трудно глазам поверить! Это что-то необыкновенное! Чудесно! Изумительно! Замечательно! Прекрасно! Вот это да! Как я рад! Я очень рад(а)

услышать/узнать, что... Просто сердце/душа радуется! В немецком языке используются соответствующие лингвистические средства выражения эмоции радости: Toll! Super! Wunderschön! Wunderbar! Herrlich! Großartig! Fabelhaft! Prätig! Fein! Toll! Prima! Es ist für mich sehr erfreulich, zu hören/zu erfahren, dass... Es ist eine wahre/echte Freude! (Das ist/das ist ja) ausgezeichnet! Ich bin (so) froh! Ich habe Freude. Ich freue mich. Da jauchzt *einem* das Herz im Leibe! Das Herz lacht *einem* im Leib!

Способ репрезентации эмоционального состояния говорящего находится в прямой зависимости от характера эмоционального процесса и его роли в общей системе деятельности индивида. В речи говорящего актуализируются вербальные средства как результат его эмоциональной активности, и семантика этих языковых средств обуславливается субъективным содержанием знакового образа и его процессуальным характером, в силу чего «значение как психологический феномен есть не вещь, но процесс, не система или совокупность вещей, но динамическая иерархия процессов» [7, с. 60].

В каждой культуре эмоции могут быть также выражены невербальными средствами, то есть с помощью жестов, мимики, взгляда, положения тела. Они являются полифункциональными. Невербальные факторы определяют значение слова в межличностном контексте. Они раскрывают истинное значение и намерение высказывания. Невербальные компоненты коммуникации – наилучшее средство для выражения эмоций. Как показывают исследования, эмоция радости в невербальном плане чаще всего выражается следующим образом: глаза широко раскрыты, они излучают положительный настрой, губы растянуты в улыбке, аплодисменты, взмах руками.

Также очень важны для выражения эмоций и отношений фонационные средства, к которым относятся голос, дыхание, тон, тембр, ритмика, дикция, мелодика, диапазон, ударение, темпо-ритм речи, логические и психологические паузы, различный характер произнесения звуков речи, слов. Голос является, несомненно, главным выразителем эмоциональных состояний человека. Один из партнеров по коммуникации по звучанию голоса другого может составить о нем свое впечатление. Голос в процессе коммуникации обеспечивает слышимость звучащего слова, выражает мысль говорящего и отражает эмоции и отношения, которые партнеры по общению испытывают друг к другу. По тону, тембру, высоте, силе голоса собеседника, по его интонации, по темпу речи и другим фонационным средствам человек может определить положительное или отрицательное отношение к себе или предмету разговора, даже если оно не выражено лексическими средствами. Например, при проявлении эмоции радости может наблюдаться вздох полной грудью, увеличение громкости голоса, изменение темпа речи, появление в речи пауз, мягкое звучание голоса, приятный, мягкий, теплый тембр голоса.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки устных переводчиков в цикле практического курса иностранного языка, дисциплин иноязычного речевого общения и в практике устного перевода необходимо

включать ситуации и упражнения, направленные на формирование умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия, проявления положительных чувств, эмоций и своего отношения к партнерам, а также умений переключаться с отрицательных эмоций и отношений на положительные.

Библиографический список

1. **Агавелян, Р. О.** Формирование эмпатии у студентов-психологов: [Текст] учеб. пособие. Челябин. гос. ун-т. Челябинск, 1998. – 66 с.
2. **Большой** толковый психологический словарь [Текст] / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. **Бреслав, Г. М.** Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
4. **Вилюнас, В. К.** Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1988.
5. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
6. **Ковалев, А. Г.** О чувствах и эмоциях [Текст] / А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – М.: 1957. – № 4. – С. 25–34.
7. **Леонтьев, А. А.** Психолингвистический аспект языкового значения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1976. – С. 46–72.
8. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 2-е изд. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
9. **Психологический** словарь [Текст] / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 [1] с.: ил. 480 с.
10. **Психологический** словарь [Текст] / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
11. **Сапига, Е. В.** Развитие эмпатийных умений у студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... учён. степ. канд. пед. наук: (13.00.08) [Текст] / Е. В. Сапига. – Майкоп, 2006. – 30 с.
12. **Серова, Т. С.** Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению [Текст] / Т. С. Серова, Т. А. Горева. – Перм. гос. тех. ун-т. – Пермь, 2005. – 167 с.
13. **Сластёнин, В. А.** [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 371,08

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolof@kspu.ru, Красноярск

Ковалевич Игорь Анатольевич

Кандидат технических наук, доцент Сибирского федерального университета, ia-kov@yandex.ru, Красноярск

ВОСПИТАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Adolf Vladimir Alexandrovich

Doctor of pedagogical sciences, professor. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, adolof@kspu.ru, Krasnoyarsk

Kovalevich Igor Anatolievich

Candidate of technical sciences, associate professor Siberian Federal University, ia-kov@yandex.ru, Krasnoyarsk

FORMFTION SCHOOL STUDENEN INFORVATION CUFTUE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ONENTATION

Стратегическое направление социально-экономического развития страны требует новых высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности во всех сферах общественной жизни. Главное требование, предъявляемое к современным профессионалам, состоит в том, что они должны стать носителями новейших теоретических знаний и технологического обеспечения практики.

Со сменой требований к субъекту деятельности меняются требования к процессу его профессионализации, как важнейшего аспекта социализации. Проблема перспективы в становления профессионалов современного типа своими основаниями уходят в организацию профориентационных работ, направленных не на выбор профессии, а на подготовку к будущей профессиональной деятельности. Инструментом и важным ресурсом для выполнения этих задач являются современные информационные технологии, внедрение которых в образовательный процесс можно рассматривать как технологию формирования информационной культуры в контексте индивидуализации и развития потенциала личности учащегося.

Исследования психологов и социологов показывают, что каждый год сотни юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом, как свидетельствует статистика – большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством. Причины не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что подавляющая часть молодых людей имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказываются не в состоянии соотносить предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью.

В условиях современного школьного образования, большинство старшеклассников оказываются не готовыми к самостоятельному выбору своего дальнейшего жизненного пути, а если выбор был сделан, то приобщение к профессии сводится лишь к простому получению знаний, умений и навыков. Это свидетельствует о низком уровне профессионального самоопределения или о его полном отсутствии.

Важнейшим компенсатором названных проблем является обновление подготовки молодежи к профессиональной деятельности на основе актуализации их человеческого ресурса. При этом большая роль в помощи правильного выбора профессии отводится профориентации. Задачи, стоящие перед профориентацией на сегодняшний день состоят в том, чтобы готовить человека к профессиональному самоопределению, развивая его способности к самообучению, самоанализу и развивая его умения принимать адекватные решения.

Сложность работы по профессиональной ориентации состоит в том, что педагоги и психологи работают как бы в двух временных планах: план настоящего времени (реальные дети с их сегодняшними бедами и радостями) и план будущего времени (дети – как будущие граждане страны) [1]. Таким образом, вся работа по профориентации по сути своей прогностична, т. е. ориентирована на будущее, на то, чего еще нет. Далекое не всегда в такой ориентации удается правильно спрогнозировать экономические, политические, технологические и т. п. линии развития общества, поэтому определяющим для полноценного профессионального и личностного самоопределения человека часто оказывается именно ценностно– нравственная ориентация.

При этом профессиональная ориентация направлена на активизацию внутренних, психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии, т. е. речь идет не о подготовке школьника к выбору профессии, а о его подготовке к профессиональной деятельности в целом (к будущим смыслам профессиональной деятельности), то главное в этом процессе, – развитие природных данных, способностей, реальных возмож-

ностей каждого конкретного учащегося. Возникает задача – как, какими средствами и кто можно решать поставленные задачи.

В последнее время актуализировались проблемы информатизации системы образования. Данная тенденция обусловлена тем, что в России, как, впрочем, и во всем мире, нарастает процесс информатизации общественной жизни, формируется, по мнению специалистов, информационная цивилизация, а XXI столетие называют веком информационных систем. Процесс информатизации, как и всякое сложное социальное явление, неоднозначен и противоречив. Проблемы, возникающие в процессе информатизации социальных систем можно дифференцировать по разным основаниям. Профориентации учащихся и использование информационных технологий как мощного ресурса в повышении эффективности профориентационных работ определяет проблемы «границ информатизации», «границ компьютеризации». Вопрос о «границах» возник в связи со стремлением понять фиксируемую на практике противоречивость и неоднозначность процессов информатизации различных социальных систем, что порождает неоднозначность их оценок и толкований. Специалисты ставят вопросы: везде ли нужны современные информационные (компьютерные) технологии, в чем их плюсы и минусы с точки зрения использования этих технологий в процессе профессионализации, как можно передать опыт и мастерство?

По нарастающей идет развертывание потенциала «информационного общества», под которым понимается его социологизация, освоение социальной информации, формирование информационного мировоззрения, рынка информации, информационной реальности, повышение психологической обоснованности систем связи. Расширяет свои границы новый социальный процесс – познание информационной реальности. Технологический процесс информатизации все более уступает место социально-психологическому. Социологизация и психологизация информационной реальности становится основным аспектом становления информационной цивилизации и информационной культуры.

Осмыслением информатизации занимаются все ведущие направления социогуманитарных и естественных наук. Философия, антропология, социология, культурология, история, синергетика, информатика, психология, когнитология – это лишь некоторые области знания, в русле которых предпринимается попытки понять все усложняющуюся реальность. Пока что ни одна из наук не занимает приоритетное место в исследовании названного феномена как по причине традиционной автономии наук, так и вследствие недостатка прикладных исследований в конкретных областях знания.

Реальным шагом в процессе профориентационной работы на базе информационных технологий должно стать, на наш взгляд, воспитание информационной культуры как учащихся, так и педагогов [3].

В узком смысле информационную культуру определяют как умение отдельного индивида или какой-либо общности людей целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи

компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы.

В более широком значении информационная культура – это уровень достигнутого информационного общения людей, а также характеристика информационной сферы жизнедеятельности людей, в которой мы можем отметить степень достигнутого, количество и качество созданного, тенденции развития, степень прогнозирования будущего.

Утверждая значение культуры в цивилизации человека, в его всестороннем гармоническом развитии, мы порой не задумываемся о практических аспектах проблемы, о связи культуры с развитием техники, современными технологическими процессами, ростом информационных потоков, перспективами развития общества, вступившего на путь информационного развития.

Высокий уровень новых технологий предполагает такой же уровень культуры. Не только у нас, но и в ряде других развитых стран уровень общей информационной культуры пока еще не соответствует требованиям новейших достижений науки и техники. Речь идет о культуре как о явлении универсальном, охватывающем культуру труда и свободного времени, т. е. как о культуре общей, так и о культуре отдельной личности. На сегодняшний день для свободной ориентации в информационном потоке каждый человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры. Понимание *сущности информационной культуры, мотивационно-ценностного отношения к потреблению и производству информации* связывается с осмыслением *информационного образа жизни людей* (использование языка, организации деятельности, особенностей мышления, поведения, общения и пр.), с направленностью как на ценности информационной деятельности, так и на процессы самореализации в этой культуре.

Информационный образ жизни людей во многом определяется становлением глобального коммуникационного пространства на основе глобальных компьютерных сетей, что ставит человека постоянно в ситуацию выбора между:

– возможностью получать достаточно объективную картину, на основе обработки больших массивов информации, свободно распространять свои представления;

– мнимостью этой объективности информации, потребностью специальной фильтрации при обработке такого огромного ее объема.

Возникает потребность целенаправленного воспитания ценностного отношения к информации, к культуре ее использования.

Информационная культура также выступает как система материальных и духовных способов обеспечения единства и гармонии во взаимоотношениях человека, общества и информационной среды, т. е. может выступать как информационно-образовательным ресурсом, так информационно-образовательным потенциалом для профессиональной ориентации человека.

Воспитание информационной культуры связывается с формированием «информационного» мировоззрения, фундаментальную основу которого

могут составлять знания об информационной среде, законах ее функционирования, позволяющие успешно ориентироваться в информационных потоках. Информационная культура вбирает в себя знания из тех наук, которые способствуют ее развитию и приспособлению к конкретному виду деятельности (кибернетика, информатика, теория информации, математика, теория проектирования баз данных и ряд других дисциплин). Неотъемлемой частью информационной культуры являются знание новой информационной технологии и умение ее применять как для автоматизации рутинных операций, так и в неординарных ситуациях, требующих нетрадиционного творческого подхода.

Кроме того, информационная культура непосредственно связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Являясь пока еще показателем не общей, а, скорее, профессиональной культуры человека, информационная культура со временем станет важным фактором развития каждой личности. Вот почему такую высокую актуальность приобретает проблема внедрения информационных технологий в такую важнейшую сферу развития личности как выбор будущей профессии, грамотное соотнесение индивидуальных особенностей, а также не всегда осознаваемых потенциалов с оптимальным выбором профессиональной деятельности.

Формирование информационной культуры тесно связано с уровнем компьютерной грамотности человека, основы которой должны постигаться в период школьного обучения, что составляет еще один важный аспект в исследовании процессов профориентации. Школьное обучение с использованием ЭВМ не должно ставить перед собой цель готовить техников или программистов. Задачи обучения гораздо шире. Диалог с вычислительной машиной, включение ее в процесс обучения даст возможность обучаемому познакомиться с возможностями вычислительной техники, с методом моделирования процессов и явлений, проникающих во все отрасли знания, создаст необходимые предпосылки для развития критического мышления, для развития творческих способностей. Учащимся необходимо постигать

компьютерную грамотность, готовиться психологически к освоению новой вычислительной техники.

Компьютерная грамотность нацелена не только на то, чтобы сполна и наиболее эффективно использовать огромный современный информационно-образовательный потенциал для решения актуальных текущих и перспективных задач. Она призвана обеспечить нашу готовность к грядущим качественным переменам в обществе, непрерывно насыщаемом этой прогрессивной техникой, а также и ожидаемым существенным переменам в самой информационной технике будущего.

Говоря о возможностях обучения с помощью ЭВМ, подчеркнем, что машина не может научить творческому применению знаний, умению думать. Вряд ли ЭВМ поможет в изучении таких теоретических дисциплин, как философия. Компьютер способствует повышению активности обучающихся, приобретению отдельных моментов (фрагментов) знания, выявлению своего интеллектуального потенциала (или “внутреннего богатства”), общению к хранилищам информации и чужого интеллектуального опыта (к “внешнему богатству”), тренировке некоторых навыков. Научиться же думать, творчески мыслить, овладевать знаниями человек должен сам путем собственной деятельности. И здесь важна помощь учителя, которого не может заменить ЭВМ. В случае программированного обучения учит учащихся, конечно же, не машина, а человек, который закладывает в нее вместе с некоей суммой знаний наблюдательность, чуткость, твердость. Недаром к составлению курсов для автоматизированных обучающихся систем сегодня привлекают не только лучших специалистов в соответствующей области, но и лучших педагогов, психологов, методистов.

Компьютерная грамотность, общий уровень информационной культуры являются мощным механизмом эффективной профориентации, следовательно грамотное, научно обоснованное решение этих задач есть оптимальный путь подготовки к успешной профессиональной деятельности.

Еще одним значимым моментом в воспитании информационной культуры учащихся представляется формирование адекватного представления о компьютере как инструменте практической, преобразовательной, творческой деятельности человека. При рассмотрении данного аспекта важно исследовать психологические воздействия современных компьютерных технологии на человека и социально-психологических аспектов взаимодействия человека с машиной (сфера «человек – знак»), и человека с человеком посредством машины (сфера «человек – человек»). Трудно назвать другую сферу человеческой деятельности, которая развивалась бы столь стремительно, порождала бы такое разнообразие проблем, и оказывала бы такое влияние на все отрасли науки, в том числе и психологию, как информатизация и компьютеризация общества. Виртуальный мир компьютера влияет на всю систему психологических знаний, так как он преобразует объективное содержание и форму труда, познания, общения, способствует появлению новых способов психического отражения реального мира, изменяет соот-

ношение рутинных и творческих компонентов в интеллектуальной деятельности человека.

Обозначенная тенденция подтверждается нашими исследованиями, которые проводились в период с 2003 по 2008 гг. и имели целью изучение особенностей психических состояний пользователей ЭВМ (в системах «человек – человек», «человек – знак») в процессе компьютеризованного обучения.

Предметом исследования были психические состояния учащихся в условиях компьютеризованного обучения и их оценка самими пользователями. Объектом исследования стали студенты, уже обладающие начальными навыками работы на компьютере, и клиенты Красноярского краевого центра профориентации и переобучения. Всего было обследовано 256 человек: 168 студентов (возраст 18–21 г.), 88 клиентов центра (возраст 24–36 лет).

Исследование психических состояний пользователей проходило в три этапа. На первом этапе, при помощи специально разработанной анкеты, были выявлены наиболее часто встречающиеся деструктивные состояния, возникающие у респондентов при работе на компьютере.

На втором этапе проводилось подробное изучение психических состояний, испытываемых пользователями: до работы на компьютере, во время работы на компьютере и после работы на компьютере.

Третий этап заключался в опросе респондентов на предмет общего влияния компьютера на пользователей, осведомленности пользователей в области информатики и программирования и отношения самих пользователей к переживаемым психическим состояниям.

Исследования показали, что наиболее распространенными преобразованиями здесь являются персонификация компьютера, то есть наделение его чертами субъектности и идентификация с ним. Персонификация своего рода защитный механизм, вступающий в силу тогда, когда человек на неосознаваемом уровне ощущает неудовлетворенную потребность в общении с другими людьми. Студенты наделяют компьютер такими чертами и свойствами, как, например: «друг», «душевный человек», «собеседник», «терпеливый», «психолог», «художник», «гений», «мудрец», «профессионал», «мужественный», «лидер», «невротик», «упрямый», «эгоцентрик», «фанатик», «фантазер». Объективной стороной персонификации является диалоговый характер работы на компьютере. Однако в социокультурном и психологическом аспектах, здесь, не все благополучно. Персонификация есть только начало более глубоких преобразований, таких как деперсонализация (утрата представлений о своём «Я»), уподобление, социальная перцепция (редуцирование образов реальных людей), социальный дисбаланс. Здесь идентификация направлена на средство деятельности – компьютер. Результатом такой идентификации является экзудия – утрата человеком потребности и способности в непосредственном (живом) общении.

Еще одна работа, проведенная в Институте информатизации социальных систем Красноярского государственного технического университета (ныне входящего в состав СФУ) в 2006–2008 гг., была посвящена социоло-

гическому исследованию на тему «Воздействие компьютерных технологий на человека: мнение пользователей ЭВМ». В опросе приняли участие 150 человек, 75 мужчин и 75 женщин.

Положительное отношение к развитию компьютерных технологий выразили 88% опрошенных, 4% – отрицательное отношение, причем это женщины, которые осваивали компьютер не по собственному желанию, а по необходимости. Спокойно относятся к компьютеру на рабочем месте 33% опрошенных, с удовольствием – 20%, большинство из них женщины, раздражительно – 6%, большинство из них женщины, с безразличием – 2% – мужчины.

На вопрос о социальных последствиях развития компьютерных технологий ответы распределились следующим образом: 70% опрошенных считают, что это приведет к увеличению возможностей коммуникации между людьми, 68% – улучшению состояния образования и науки, 18% – безразличию к судьбам людей, 18% – падению культуры, 14% – экономическому процветанию, 8% – деградации человека, 4% – снижению профессионализма. Значительное количество скептических оценок можно интерпретировать как результат противоречивости самого процесса информатизации образования, а также как следствие неразработанности многих проблем в теоретическом и методическом аспектах.

Резюмируя рассмотрение вопроса о психологическом воздействии процессов информатизации социальных систем на человека, можно отметить следующее. Человек на подсознательном уровне склонен психологически дистанцироваться от компьютера, являющегося важнейшим компонентом современных информационных систем. Тесное взаимодействие с компьютером чревато для человека аффективным закреплением, абсолютизацией собственной интеллектуальной исключительности, обусловленными столкновением двух подсознательных процессов: антропоцентризма и антропоморфизма.

В свою очередь закрепление интеллектуальной исключительности человека, адекватное и позитивное в системе «человек – компьютер», может распространиться за ее пределы и начать негативно влиять на отношения в системе «человек – человек», т. е. выступать в роли психологического фактора, затрудняющего межличностное взаимодействие и вносящего таким образом свой вклад в общую тенденцию обособления современного человека, интегрированного в информационную среду.

На уровне чувств компьютер воздействует на психику пользователя двояко – либо позитивно (и тогда возникает чувство свободы и неограниченных возможностей), либо негативно (и тогда мы сталкиваемся с депрессивным чувством уныния и растерянности). Кроме этого работа на компьютере, особенно связанная с Интернетом, может способствовать появлению своеобразного ухода от реальности, при котором человек оказывается неспособным полноценно функционировать в реальном мире.

Информатизация общества в своей сущности вносит разнообразие не только в сложившийся порядок жизни, стиль и образ жизни, но и в психологию человека, его субъективность, уникальность, неповторимость, индивидуальность. Через информатизацию происходят во многом противоречивые процессы развития личности, охватывающие как сознательные, так и неосознаваемые структуры; усиление динамики между структурными элементами психики, усложнение феноменального поля. Воспитание информационной культуры учащихся становится актуальной проблемой современного общества, требующей решения с различных позиций, в том числе и с позиции их успешной профессиональной ориентации в условиях становления информационного общества.

Библиографический список

1. **Климов, Е. А.** Как выбрать профессию [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1990.
2. **Новые** информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре // Вопросы философии, 2003. – № 6.
3. **Адольф, В. А.** Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога. [Текст] / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // Информатика и образование. – 2006. – № 1. – С. 2–5.

УДК 372.2

Платохина Наталья Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Педагогического института Южного Федерального университета, Natacha-Platohina@rambler.ru, Ростов-на-Дону

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Platohina Natalia Alekseevna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer Faculties of preschool pedagogics of Pedagogical institute of Southern Federal university, Natacha-Platohina@rambler.ru, Rostov-on-Don

CONCEPTUAL BASES VALUABLE-SEMANTIC DEVELOPMENTS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Современное кризисное социально-экономическое положение мира Детства, недостаточное внимание Российского государства к проблемам детей дошкольного возраста предопределило поиск новой ценностно-

смысловой парадигмы Детства в контексте гуманистического образования. Современные концепции Детства основаны на идее определяющей его роли в психическом развитии и становлении личности (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, И. С. Кон, В. С. Слободчиков, В. С. Мухина, М. Мид, М. В. Осорина, Д. И. Фельдштейн, Р. М. Чумичева и др.). Многие исследователи справедливо утверждают, что все, чем богат человек, приобретает им в детстве. Поведение взрослого человека, степень его культурной идентичности, ценности и личностные смыслы во многом детерминируются «слоем детского сознания», поэтому весьма значимо культивировать в сознании педагогов и родителей охранительное отношение к детству, к ценностно-смысловому развитию ребенка

Методологической основой предложенной нами концепции ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста выступили следующие подходы и принципы: ценностно-смысловой, гуманистический, личностно – ориентированный, культурологический; принципы детствосбережения, субъектности.

Главнейшей методологической основой нашей концепции является *ценностно-смысловой подход* (В. И. Слободчиков, Е. П. Исаев, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, Р. М. Чумичева, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.). Педагогическая функция ценности, по мнению Р. М. Чумичевой, реализуется в ее ориентирующей, направляющей роли в жизнедеятельность человека, которая выступает в качестве «оси сознания». Е. В. Бондаревская в числе базовых ценностей личностно ориентированного образования гуманистического типа выделяет антропоцентрические ценности: самореализацию, житнетворчество, культурную идентификацию, индивидуализацию и др., отражающие развитие сущностных сил ребенка [1].

Ценностно-смысловой подход способствовал определению содержания концепции ценностно-смыслового развития детей дошкольного: отношение к ребенку, его субкультуре, социальному и психическому благополучию как наивысшей ценности, которая определяет ядро содержания процесса развития ценностно-смыслового отношения к истории и культуре народа. Признание ребенка высшей ценностью составляет методологический фундамент концепции. По правомерному мнению В. И. Слободчикова и Е. П. Исаева, ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности [2]. В нашем понимании ценностно-смысловой подход посредством насыщения образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения ценностями и смыслами способствует обеспечению его целостности, сохранению собственной субкультуры мира детства, позволяет гармонично встроиться каждому ребенку в систему социальных отношений. Доминирующей идеей явилось признание периода детства важнейшим этапом развития человека, особым социокультурным явлением, имеющим свою субкультуру, свою природу (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич,

В. В. Сериков, И. С. Якиманская, Р. М. Чумичева, И. С. Кон, А. А. Пилипенко, И. Г. Яковенко и др.).

В рамках использования ценностно-смыслового подхода мы опираемся на концепцию педагогической аксиологии отечественного педагога Н. А. Асташковой [3], которая под ценностями понимает внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности педагога, определяющий его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующий содержание профессиональной деятельности. При разработке содержания ценностно-смыслового развития нами были учтены этапы формирования ценностных ориентаций, выделенные Н. А. Асташковой: принятие ценностной ориентации, реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении, закрепление ценностной ориентации направленности личности и перевод ее в статус качества личности, актуализация потенциальной ценностной ориентации. Таким образом, в рамках ценностно-смыслового подхода развитие у дошкольников ценностно-смыслового отношения к истории и культуре народа быть осознано и понято как идеал, который необходимо достичь. Ценностный аспект способствует признанию индивидуальности ребенка, особенностей его социальной ситуации, требует дифференцированного подхода к нему.

Методологической основой предложенной нами концепции выступил *гуманистический подход* (Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, И. А. Колесникова, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Закон РФ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ «Об образовании» [4] в числе принципов государственной политики в области образования определяет принцип гуманизма. В Законе провозглашается гуманистический характер сферы образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности (ст. 2). Гуманность в понимании научной школы Е. В. Бондаревской – «вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказать помощь близким и дальним, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств» [5]. Гуманизм – это способ бытия, мироощущения, мировоззрения, миропонимания, ориентированный на проблематику человека, воспринимаемого как ценность [6].

Наибольшее отражение идеи гуманизма получили в *личностно-ориентированном подходе* (Н. И. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), который определяет ребенка как субъекта жизни, как полноценную личность, обладающую потребностью в саморазвитии, самосовершенствовании. Задачи

лично-ориентированного образования – «не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания и др., необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [7]. Реализация лично-ориентированного подхода в нашей концепции является необходимым условием развития у ребенка ценностно-смыслового отношения к истории и культуре народа, поддержания его индивидуальности, полноценного удовлетворения ее потребностей в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения.

Современная социокультурная ситуация в дошкольном образовании актуализирует роль *культурологического подхода* как методологической основы современного образования при проектировании ценностно-смысловой концепции мира Детства (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, Т. И. Власова, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, Р. М. Чумичева и др.). М. М. Бахтин и В. С. Библер рассматривали культурное наследие как неотъемлемый компонент социокультурного развития общества, а культуру и историю как антропологический феномен, в котором сосредоточены все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные [8]. Опираясь на диалоговую концепцию культуры М. М. Бахтина – В. С. Библиера, Е. В. Бондаревская культурологический подход в образовании рассматривает как «видение образования сквозь призму понятия культуры, т. е. его понимания как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [1].

В культурологической концепции лично-ориентированного образования Е. В. Бондаревская признает культурным ядром содержания образования универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а системообразующим фактором – личностный компонент, субъектность. Как считает ученый, «отношение к ребенку должно определяться, исходя из его понимания как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации» [1]. Развивая культурологический подход в образовании, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк выделяют среди функций культурологического лично-ориентированного образования следующие: помощь в обретении ценностей и смыслов жизни, развитие ребенка как человека культуры и целостной личности, поддержание его индивидуальности и творческой самобытности [9]. Следовательно, разработка культурологического подхода в нашем исследовании основана на насыщении образовательного простран-

тва дошкольного образовательного учреждения жизненными ценностями, смыслами, где создаются условия для культивирования норм и ценностей, осознания ребенком своих этнических корней. Культуросообразное образование предполагает трансляцию в процесс содержания мероприятий поддержки детства ценностей и смыслов с учетом социокультурных условий.

Таким образом, в гуманистическом подходе личность ребенка рассматривается как высшая ценность, субъект собственного саморазвития в контексте ценностей культуры. Поэтому необходима всесторонняя гуманизация содержания дошкольного образования, гуманизация содержания, технологий, форм и методов данной деятельности.

Рассматривая детство как основную ценность человеческой жизни, главнейший жизненный этап, нуждающийся в особой заботе и помощи, мы определили в рамках аксиологического подхода *принцип детствосбережения* как способ гуманизации пространства образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения, создающий условия для реализации жизненных ценностей, смыслов, интересов в период активного развития ребенка, его социализации. В нашей концепции ребенок – высшая ценность, объект (субъект гуманистического личностно-ориентированного образования), нуждающийся в особой заботе и помощи, сопровождении, а воспитатели, специалисты, работающие в дошкольном образовательном учреждении, рассматриваются как трансляторы идей ценностно-смыслового образования, выполняющие по отношению к ребенку транслирующую, защитную, поддерживающую функцию.

Главнейшим признаком гуманистического образования является *принцип субъектности* (А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков). В концепции А. Я. Данилюка и учащийся, и педагог определяются активными субъектами образования, когда обучение и воспитание становятся исследовательским полем, на котором опыт постижения знаний и поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а по схеме культурного порождения смыслов этого значения. Благодаря возникшей в образовательной системе разности духовных потенциалов и происходит развитие одного сознания до уровня другого [10]. Реализация принципа субъектности позволила нам определить ребенка двояко: с одной стороны, как объекта развития ценностно-смыслового отношения к истории и культуре родного края, с другой – как субъекта гуманистического личностно ориентированного образования.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена **теорией Детства**. Детство мы рассматриваем как пространства развития личности и становления индивидуальности и социокультурного опыта, положенные в основу идей авторской концепции ценностно-смыслового развития (А. Д. Алферов, Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, С. А. Козлова, В. Т. Кудрявцев, Л. Ф. Обухова, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская, П. П. Блонский, Э. Эриксон, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. Колберг, С. В. Петерина,

А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Бондаревская, Р. М. Чумичева и др.).

Доминантной идеей концепции мира Детства, является идея ценностно-смыслового пространства, в котором интегрируются мир истории, культуры, социума, информационно-коммуникативных технологий «МИКСИ» и мир ребенка. Объединяющим началом в многообразии миров выступают ценности и смыслы, которые человек на протяжении своего развития познает, открывает, воспроизводит, преобразует в личном пространстве в зависимости от возрастных, индивидуальных, профессиональных особенностей личности.

Ребенок моделирует свой внутренний мир, ориентируясь на конструкты внешнего мира – правила, образцы, эталоны, семейные и культурные традиции и т. д. которые проявляются в пространстве мира образцами поведения и общения взрослых, СМИ, рекламой, историческими текстами, традициями, культурными ценностями, менталитетом народа. В мире Детства одновременно перекрещиваются и соединяются в особую картину ценности и смыслы культуры, истории, личности, прошлое, настоящее и будущее. Ребенок в этом «перекрестке» и «МИКСЕ» создает свой собственный образ мира, личностное пространство самореализации, стиль отношений со взрослыми и сверстниками, определяет индивидуальную траекторию жизни, проявленная в опыте, деятельности, поведении, диалоге, речевых коммуникациях, основанные на подражании, привязанности, имитации, сопричастности, идентификации ребенка с родителями, сверстниками, педагогами, образами истории и культуры, реальными людьми.

Идея сопровождения процесса культурной идентификации ребенка в пространстве мира Детства основывается на том, что механизм культурной идентификации заложен в каждой личности, на основе способности имитировать, подражать. В силу многообразия мира жизни человека, интенсивности, ритма пространства жизни человека, его существования, которые изменяют мир Детства и ребенка, возникает необходимость научно обосновать сопровождение процесса культурной идентификации ребенка. Ориентация образования на ребенка, культуру, творчество определяет стратегию управления культурной идентификацией личности в направлении развития ценностно – смысловой сущности ребенка, его интересов, способностей, возможностей.

Культурная идентификация ребенка дошкольного возраста обеспечивает становление основ духовной культуры, способствует открытию ее ценностей и смыслов, активизирует потребность ребенка принять лучшие образцы поведения, общения, способов жизнедеятельности и идентифицировать себя с ними, создавая свою траекторию жизни с ориентацией на эмоционально воспринятые эталонные ценностные ориентиры и установки взрослых. Задача педагога состоит в том, чтобы оказать ребенку помощь, сопроводить его в процессе культурной идентификации, в ситуации выбора

эталона в пространстве мира истории, культуры, социума, информационно-коммуникативных технологий «МИКСИ» и мир ребенка.

Идея спонтанности выбора ценностного эталона, обусловленного яркой событийностью, ситуативностью, спонтанностью выбора, поведением, является характерным для дошкольника, рождает иерархию соподчинения мотивов, мотив рождает смысл, ситуацию хаотичных векторов отношений. (по В. С. Мухиной). В исследованиях культурная событийность – трактуется как концентрация идей, ценностно- смысловых отношений, раскрытых в конкретной тематике и взаимодействии заинтересованных лиц. В ней формируются позиции участников этого события на фоне мировоззренческих идей, раскрываются отношения к обсуждаемым объектам и предметам, утверждается «Я – концепция». Образовательный эффект «культурного события» состоит в том, что они обеспечивают развитие эмоционального, интеллектуального и поведенческого образа культурного человека, идентифицирующего себя или с образом реального человека, или художественным образом, созданным в культуре своего народа.

Ценности, отраженные в правилах, позволяют заложить в ребенке основы для осмысления отношений его внутреннего мира и внешнего мира, определить границу между «хочу», «я сам» и «свобода, достоинство, независимость». Соотношение понятий «правила» и «свобода» не является взаимоисключающим. На наш взгляд, ценности, которые постигает ребёнок посредством культурных образцов, являются определённым социокультурным механизмом защиты ребёнка от негативных, случайных воздействий или ситуаций. В культурных образцах заложена возможность видеть себя через других, выделить позитивные и негативные действия, избежать неудачи. Свобода же проявляется именно в выборе точного и верного действия, поступка, которые приведут ребёнка к творческому успеху как показателю самодостаточности и самооценности. В момент выбора правильного решения или способа действий у ребёнка возникают внутренние противоречия, обеспечивающие ему культурное, социальное и ценностно-смысловое развитие. Свобода выбора как состояние личности позволяет человеку очертить в сообществе других людей степень автономности как границы своих позиций и социальной роли. Позиция характеризует ребёнка как ответственного за осуществлённый выбор линии поведения, а социальная роль позволяет установить взаимодействие с другими и проявить устойчивость в собственных суждениях. Из самостоятельного выбора правил, ценностей, смыслов и действий рождается характер личности, индивидуальность и создается её биография.

Идея самопрезентации ребенка как способ предъявления ценностно-смыслового компонента «Я» в мире Детства. Данная идея основывается на том, что демонстративный тип поведения характерен для дошкольников (агрессия, выкрикивание, презентирование, и т. п.). В процессе самопрезентации ребенка возникает акт ценностно-смыслового сопереживания – эмоциональный взрыв, на основе идентификации, своего рода эмоциональная

«примерка» на себя ценностей и смыслов другого человека. В результате чего происходит принятие или отторжение открытых смыслов. Сопереживание как первая эмоциональная реакция в мире взрослых и сверстников, возникшая у ребенка на первом году жизни, носит эмоциональную окрашенность и может рассматриваться как позитивная реакция ребенка на действия другого человека или ценности, транслируемые в культуре в виде знаков, образов, значений.

Таким образом, в исследовании впервые в теории и методике дошкольного образования научно обоснована концепция ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста как ценностно-смыслового феномена жизни и развития ребенка-дошкольника и явления социокультурного и информационно – образовательного пространства.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 – 98 с.
2. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000. – 416 с.
3. **Асташкова, Н. А.** Концептуальные основы педагогической аксиологии [Текст] / Н. А. Асташкова // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 25–32.
4. **Об образовании:** Федеральный Закон от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ [Текст]).
5. **Образование** в поисках человеческих смыслов [Текст] / Е. В. Бондаревская, Л. В. Бетин, Н. Б. Волчегурская; под науч. ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1995. – 216 с.
6. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб.: ГУПМ, 1999. – 242 с.
7. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. – 560 с., С. 390.
8. **Бахтин, М. М.** К философии поступка [Текст] / М. М. Бахтин // Вестник МГУ. Серия «Философия». – 1991. – № 1. – С. 59–64.
9. **Поликультурное** образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография [Текст] / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М.; Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 576 с., С. 331.
10. **Данилюк, А. Я.** Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д., 2000. – 440 с., С. 282.

УДК. 15; 378

Кашавкина Ольга Ивановна

Старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и управления персоналом ФГОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет», ИДПО, OlgaOren@mail.ru, Оренбург

**СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ КАК СЕНЗИТИВНЫЙ
ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ
СТУДЕНТА К КОНСТРУКТИВНОМУ ВЛИЯНИЮ
В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Kashavkina Olga Ivanovna

Senior teacher Chair of Pedagogics, Psychology and Management of Personnel, the Orenburg State Agrarian University, OlgaOren@mail.ru, Orenburg

**STUDENT AGE AS THE SENSITIVE PERIOD IN THE FORMATION
OF CAPABILITY FOR CONSTRUCTIVE INFLUENCE
IN COMMUNICATION**

Кардинальные перемены, произошедшие на современном этапе развития мирового сообщества, утвердили проблему *конструктивного влияния в коммуникативной деятельности* в ряд первостепенной важности.

Расширение поля общения, постоянно растущие нагрузки на психическое состояние человека делают процесс общения неконструктивным и эмоционально напряженным. Это предъявляет повышенные требования к коммуникативной культуре, умению быстро и адекватно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях.

Конструктивное влияние, проявляемое индивидуумом в коммуникативной деятельности, позволяет ему избежать или эффективно разрешать эмоционально напряженные ситуации, конфликты в межличностных отношениях и в будущей профессиональной деятельности.

На примере исследований многих ученых мы убеждаемся, что на рубеже XX и начала XXI вв в психологической науке и практике наблюдается возрастающий интерес к изучению проблем общения, межличностного взаимодействия и влияния в коммуникативной деятельности.

Результаты взаимодействия во многом определяются способами и формами непосредственного взаимного влияния людей друг на друга (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Н. Лутошкин, А. В. Петровский, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов) [1; 3; 8].

Особое внимание исследователей обращено к тому, что «любой акт непосредственного общения – это не просто воздействие одного на другого человека, а именно их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряженных актов» (Б. Ф. Ломов, 1984).

Исследование взаимодействия с точки зрения его конструктивности, эффективности и результативности предполагает изучение влияния субъектов друг на друга путем применения своих коммуникативных способностей, правил коммуникативной культуры и учета индивидуально – личностных особенностей общающихся.

Конструктивное влияние строится на базе взаимодействия. Оно рассматривается как такая связь (коммуникация), которая включает в себя обмен не только действиями, но и представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами и установками между людьми (С. Л. Рубинштейн, 1973; Б. Ф. Ломов, 1984; Н. И. Шевандрин, 1995; А. А. Бодалев, 1996; А. Н. Леонтьев, 1997) [1; 3; 8].

Конструктивное влияние представляет собой не только взаимодействие, но и процесс взаимовлияния, поскольку мы рассматриваем влияние с двух сторон: с одной стороны, действует «влиятель» на субъекта общения, у которого под его воздействием изменяется поведение, мнение, состояние; с другой стороны, воспринимающий влияет на «влиятеля» своей реакцией, так как от его поведения, от того, как он меняется или сопротивляется воздействию, изменяется и тактика самого влияния.

Целостному, концептуально построенному осмыслению конструктивного влияния в коммуникативной деятельности предшествовали исследования философов, психологов, педагогов, посвященные изучению разных слоев влияния и коммуникативно-информационного подхода к данному вопросу.

Понятие «*конструктивное влияние*» еще не нашло научного раскрытия ни в психологических словарях, ни в энциклопедиях. Несмотря на это, нельзя сказать о слабой теоретико-методологической проработке данного феномена.

В научной психологии данная проблема получила свое обоснование в конце прошлого – начале нынешнего века, в исследовательских работах В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, Г. Мюнстерберга, В. А. Аткинсона, В. Торнболя, Т. Майнгардта и других ученых.

В современном, научно-информационном поле отечественной и зарубежной психологии исследование проблемы влияния в коммуникативной деятельности представлено множеством направлений:

– *индивидуальный стиль общения и метаиндивидуальность* (Е. А. Климов, Г. Олпорт, В. С. Мерлин и др.);

– *руководство, лидерство и его эффективность* (Р. Л. Кричевский, А. Г. Ковалев, А. И. Донцов, Д. Мак Грегор, Д. Хоган, Дж. Керфи и др.);

– *тактика влияния и манипулирования* (Б. Гурин, Б. Трейси, Л. Пелтон, Д. Страттон, Г. Юкл и др.);

– *власть и социальное влияние* (С. Московичи, Дж. Тедесеки, Р. Чалдини, М. Шнайдер, М. Неслер, Х. Хекхаузен, Мак Клеланд и др.) [5; 11; 12; 13].

В результате теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы нами были определены теоретические

основания формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Одним из оснований формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности является концептуальное положение В. С. Мухиной, которое заключается в том, что: 1) существует подростковая и юношеская сензитивность к социальным феноменам; 2) психологические и социальные тенденции взросления в юношеском возрасте проявляются в разных сферах жизнедеятельности; 3) выражена готовность к изменениям, потребность в телесных и духовных достижениях; 4) актуальна потребность в признании, понимании, желании конструктивно выстраивать взаимоотношения [4, с. 363–378].

Важным основанием нашего исследования выступают *критерии цивилизованности и психологические принципы конструктивного влияния*, разработанные в исследовании Е. В. Сидоренко [9].

Под *цивилизованным влиянием* в настоящем контексте Е. В. Сидоренко понимает все то, что соответствует правилам этикета и этическим нормам. Соответствие видов влияния отвечает субъективным критериям цивилизованности: 1) они способствуют сохранению и развитию дела; 2) сохранению деловых отношений; 3) сохранению личностной целостности участников.

Психологически конструктивное влияние как способность действовать побуждающим или сдерживающим образом представляет собой комплекс постоянно применяемых коммуникативных знаний, умений, навыков и правил коммуникативной культуры, отвечающих основным базовым принципам конструктивности Е. В. Сидоренко: 1) оно не разрушает личности, в нем участвующих; 2) оно психологически корректно (грамотно, безошибочно); 3) оно удовлетворяет интересы обеих сторон [6].

В процессе формирования данной способности у студентов, следует учесть, в частности, *индивидуальность личности* как закономерность своеобразия и неповторимости проявления особенностей конструктивного влияния каждого субъекта в коммуникативной деятельности.

Индивидуальность – человек, характеризующийся со стороны своих социально - значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекте, потребностей и способностей индивида [10].

В силу разнообразия особенностей каждой личности, ее индивидуальности и неординарности – влияние осуществляется путем применения различных способов, приемов и техник общения. При их подборе учитывается многое. Это зависит и от внешнего вида, анатомо-физиологических (биологических) задатков, от развитых в социуме способностей, темперамента, акцентуаций характера.

В одном случае достаточно обаяния, чтобы положительно повлиять на собеседника, а в другом необходимо знать все методики и особенности лич-

ности для того, чтобы правильно подобрать убедительные аргументы для каждого субъекта в коммуникативной деятельности.

Таким образом, мы делаем вывод, что в силу супериндивидуальности каждого человека процесс взаимовлияния просто неизбежен и эксклюзивен. Но только от того, насколько велик личностный потенциал «влиятеля», настолько может быть предreshен успех в конструктивном влиянии, в достижении прогрессивной цели взаимовыгодных отношений.

Если говорить о влиянии, в целом, и о конструктивном влиянии, в частности, то мы можем с уверенностью утверждать, что общими и необходимыми условиями для их осуществления являются такие факторы, как: 1) способность к личному влиянию; 2) огромный творческий потенциал к осуществлению конструктивного влияния; 3) колоссальная воля, позволяющая влиять гибко, грамотно, терпеливо и целенаправленно.

Динамичные социокультурные и экономические процессы, смена ценностных ориентаций в современном российском обществе, вступление России в Болонский процесс, несоответствие подготовки специалиста требованиям нового времени, обострили проблему формирования способности будущего специалиста к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

В современных условиях диалектика практико-ориентированного и личностно-ориентированного образования в вузе связана с переориентацией направленности учебного процесса и усвоения теории науки на развитие студента как субъекта профессиональной деятельности. Формирование способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности является залогом успеха молодого специалиста, основой развития его субъектности, харизматических лидерских качеств, что обуславливает его социальный статус.

Студенчество – особая «социальная группа», находящаяся на переходной стадии, переживающая важный этап социализации, интериоризации, интернализации норм и ценностей.

Студенческий возраст – это сензитивный период заметных физиологических и психических перемен, период перехода к такому социальному состоянию, в котором знания становятся капиталом, инструментом, профессионально-индивидуальной «копилкой», способностью к выживанию, адаптации, мобильности и психологически-коммуникативной конструктивности.

Социальное развитие молодого человека в студенческом возрасте осуществляется через формирование потребности реализоваться в исходном для него социальном пространстве через систему прав и свобод, через существование не только в качестве социальной единицы, но и в качестве уникальной личности, включенной в общечеловеческую этическую культуру.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – соци-

альная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

Студенчество является самой активной и действующей силой любой страны, любого мирового сообщества. Значимость убеждений, мотивов во многом определяет потребности и желания студентов формировать у себя определенные способности, позволяющие адаптироваться в резко изменяющемся мире.

Социально-психологическая общность студенческого коллектива выступает как средство приобщения личности к новым социальным функциям, нормам поведения и получения опыта вхождения в новый коллектив. В свою очередь, качество формирующихся межличностных отношений между студентами и преподавателями, а также администрацией сказывается на результатах учебной работы.

К социально-психологическим новообразованиям данного возраста относятся – выраженность стремлений личности к устойчивым отношениям с людьми и содержательному общению, рост инициативности, легкости и выразительности в контактах [2].

Развитые коммуникативные способности и сформированная способность к конструктивному влиянию могли бы оказать позитивное воздействие на происходящие изменения в студенческом возрасте и способствовать поиску новых, наиболее продуктивных способов коммуникативного взаимодействия, улучшить морально-психологический климат в студенческом коллективе, наладить дисциплину и, соответственно, повысить успеваемость.

Именно в студенческом возрасте развиваются и закрепляются качества личности, способствующие формированию способности к конструктивному влиянию.

Актуальность данной проблемы детерминирована необходимостью разрешения ряда противоречий:

– между требованиями социального заказа современного общества на специалиста высшей квалификации с развитой коммуникативной культурой, способностью к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности *и недостаточной обращенностью системы высшего образования к развитию таких способностей у будущих специалистов;*

– между возрастающей потребностью студента быть компетентным в применении техник конструктивного влияния в коммуникативной деятельности *и неразработанностью психологических условий, способствующих эффективности данного процесса;*

– между формальным признанием необходимости формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности *и отсутствием научно-методического обеспечения формирования данной способности в образовательном процессе вуза.*

Исходя из актуальности проблемы подготовки специалиста нового типа, мы считаем, что формирование его способности к конструктивному влия-

нию в коммуникативной деятельности относится к числу ведущих направлений социально ориентированного обучения, продиктованного временем и обоснованного сензитивностью студенческого возраста к развитию данной способности.

В настоящее время для большинства будущих специалистов изучение психологии общения и тем более психологии конструктивного влияния в коммуникативной деятельности ограничивается поверхностным ознакомлением с теоретическими основами и формированием установки на дальнейшее самообразование и самовоспитание.

Учитывая, что коммуникативная деятельность в период позднего юношеского возраста становится фактором социализации личности, становления будущего специалиста как профессионала своего дела, а конструктивное влияние в коммуникативной деятельности студента выступает регулятором межличностных отношений и средством формирования моральных, нравственных, эстетических ценностей и норм поведения, актуальность развития способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности несомненна.

Центральное место в формировании способности студента к конструктивному влиянию занимает разработка, организация и проведение таких психолого-педагогических занятий, которые моделируют ситуации конструктивного влияния, повышают уровень коммуникативной компетентности, способствуют воспитанию ценностного отношения к себе и другим.

В настоящее время нами разрабатывается система видов деятельности психолога со студентами по реализации психологических условий развития данной способности.

Библиографический список

1. **Бодалев, А. А.** Психология общения [Текст] / А. А. Бодалев. – 3-е изд. перераб. и допол. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 320 с. – ISBN 5–89502–343–6 (МПСИ). – ISBN 5–895–417–3.
2. **Гамезо, М. В.** Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с. – ISBN 5–93134–195–1.
3. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения [Текст]. В 2 т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
4. **Мухина, В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб. для студентов вузов. / В. С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 456 с. – ISBN 5–7695–0408–0.
5. **Осипова, Т. Ю.** Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: на материалах спецкурса «Психология общения» [Текст]: дис. ... канд. психолог. наук.: 19. 00. 07 / Т. Ю. Осипова. – Томск. – 198 с. – 6100–19/381–6.

6. **Психология** влияния [Текст] / сост. А. В. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 456 с. – (Хрестоматия по психологии). – ISBN 5–272–00060–9.
7. **Реан, А. А.** Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с. – ISBN 5–272–00266–0.
8. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 246 с.
9. **Сидоренко, Е. В.** Тренинг влияния и противостояние влиянию [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 256 с. – ISBN 5–9268–0069–2.
10. **Словарь** практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с. – ISBN 985–433–167–9.
11. **Чалдини, Р.** Психология влияния [Текст] / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – ISBN 5–8046–0001–Х.
12. **Strutton, D., Pelton L. E., Lumpkin J. R.** Sex differences in ingratiation behavior: an investigation of influence tactics in the salesman- customer dyad. // Journal of business research. – 1995. – V. 34. – P. 35–45.
13. **Yukl, G., Tracey J. B.** Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss // Journal of applied psychology. – 1992. – V. 77. – P. 525–535.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.018.1

Шубович Марина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, shubvg@mail.ru, Ульяновск

**ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Shubovich Marina Mihailovna

Cand. Sc. Education, Docent of Pedagogy department of professional education and social activity in Ulyanovsk State University, shubvg@mail.ru, Ulyanovsk

**EDUCATION AND HUMANIZATION AS A SOCIAL
AND PEDAGOGICAL PHENOMENON**

Гуманистические идеалы добра, красоты, истины, справедливости, равноправных отношений между людьми давно вошли в золотой фонд человеческой культуры. Они определяли и высокий смысл деятельности педагогов прошлого и современности. Сегодня, когда часть этих идеалов утрачена, вновь возрос интерес к механизмам их восстановления. Проблема заключается в том, чтобы реализовать гуманистические идеалы в таких социальных институтах, как семья, современная массовая школа, учреждения дополнительного и профессионального образования, функционирующих в динамично изменяющемся мире – с его противоречиями глобального характера, с угрозой социально-экономического кризиса, дегуманизации и отчуждения личности от общественного развития, других людей, от сферы труда.

Основные педагогические идеи гуманизации образования и воспитания – увеличение количества общечеловеческих ценностей, далеких от насилия и агрессии; преемственность между поколениями, передача подрастающему поколению эмпирического опыта познания мира и мировой общественной практики в таких видах деятельности, как обучение, труд, культура и т. д.; постоянно возрастающие потребности в знаниях для усиления цивилизованности и благосостояния людей; общеразвивающий эффект процесса гуманизации (образовательная подготовка, семейное воспитание, развитие мировоззрения, опыта деятельности, психических фун-

кций, креативности, творческих способностей личности), – легли в основу гуманистической педагогики.

Эволюция идей гуманизации в педагогической теории и практике происходила и происходит на всем протяжении развития человеческого общежития и отражается как в мировых, глобальных проблемах общества, так и в индивидуально-личностных проблемах, касающихся отдельно взятой личности. Идеи гуманизации касаются взаимоотношения людей в обществе, в семье, в образовательных учреждениях. Эти идеи касаются вопросов сохранения физического и духовного состояния участников образовательного и воспитательного процессов, их социального благополучия [2].

Появлением многих гуманистических идей, норм образования и воспитания, идей гуманной, понимающей педагогики мы обязаны великим мыслителям античности, эпохи Возрождения, эпохи экономического меркантилизма Европы XVII в., движению инновационных и альтернативных школ XVIII в., эпохе продуктивного образования XVIII в., петровским реформам в России XVIII в., периоду развития Европы и России, характеризовавшемуся в XIX в. активизацией гражданского общества и др. На рубеже третьего тысячелетия в российском обществе рождается новая система общественных ценностей. На смену прежнего социального опыта приходит новый опыт, основанный на признании личных прав и свобод. Образование и воспитание находятся в центре происходящих преобразований, именно в образовательных учреждениях, в семье формируется опыт толерантных взаимоотношений.

Так, М. Н. Берулава считает, что из самой природы человека вытекает стремление к свободе, справедливости, деятельному участию в том, что происходит вокруг, – все это входит в содержание гуманистического идеала. Дело также в том, что человек в XX столетии попал в сложную ситуацию. С одной стороны, ряд старых гуманистических представлений оказался в чем-то несостоятельным и нуждается в переосмыслении... С другой стороны, трансформации, которые происходят в рамках современной цивилизации означают возрастание возможностей отдельного индивида [1]. Е. Н. Шиянов обратил внимание на то, что наше общество находится на переломном этапе своего развития, который характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему движению вперед. Высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия, слияние общественных и личных интересов. В центре нового педагогического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует самого человека [5]. Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов считают, что проблема гуманизации образования – прямое следствие социально-экономического развития общества, когда неизбежно возникает проблема общественного согласия, основанного на нравственных, гуманистических ценностях. Ее решение, естественно, связано и с

переориентацией общества на адекватные нравственные ценности, и с деятельностью педагогов, воспитывающих гуманистически ориентированную личность обучаемого, и со становлением школы гуманистической ориентации [4].

Главное же состоит в том, что в современной социокультурной ситуации речь должна идти об угрозе дегуманизации человека, приобретающей в последнее время все большее звучание. Дегуманизация, предстающая на уровне отчуждения человека от труда, общества, культуры, имеет еще один неподвластный элементарной логике и здравому смыслу аспект, а именно: утрата человеком своей человеческой сущности – человечности. Реальная возможность дегуманизации человека, ограбление природных ресурсов, разрушение природной среды и, наконец, гибель человечества в огне ядерной катастрофы – все это вместе вызывает настоятельную необходимость пересмотра «технократической парадигмы» общества. По-видимому, единственной альтернативой технократическому вызову может стать гуманистическая парадигма, объявляющая человека высшей ценностью на земле и решающая проблемы «человек и мир», «человек и природа», «человек и общество», «человек и человек» на основе общечеловеческих ценностей.

Проблема гуманизации – это не только проблема семьи и системы образования, это глобальная, общечеловеческая проблема, имеющая широкое философско-антропологическое, социальное и даже политическое значение, так как от ее решения зависит построение общественного развития, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Решение проблемы гуманизации общества направлено на то, чтобы экономическое и научно-техническое развитие шло на благо человеку, на создание нравственной гармонии в мире, а также на то, чтобы сам человек имел все возможности для гармонического развития, всестороннего совершенствования, на протяжении всей жизни стремился к нему.

В философии диалектического материализма человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи методологической основой исследования гуманизации образования и воспитания может выступать диалектико-материалистическая аксиология – философское учение о природе ценностей, вскрывающее сущность ценностного подхода и являющееся более общей по отношению к гуманистической проблематике. Под воздействием исторических условий иерархия ценностей видоизменяется, гуманизация вызывает к жизни такую ценностную ориентацию, как «человек – высшая ценность» [4]. Данная ценностная ориентация характеризует гуманистическое содержание мотивов поведения, задает нормативную определенность таким социально-нравственным ценностям, которые в своей совокупности выражают и представляют гуманизм. Это такие ценности, как смысл жизни, человек, его достоинство, уважение, доверие и любовь к людям, забота об их благе и счастье, справедливость и др. Все это делает ценностные ориентации одной из главных, «глобаль-

ных» характеристик личности, а их формирование, соответственно, одной из основных задач гуманизации образования и воспитания [3].

Сущность гуманизации современного образования заключается в том, что она является концентрированным выражением и отражением научно-познавательных, социально-экономических, политических, нравственных и культурных потребностей общества и личности.

Отметим, что цель гуманизации в образовании имеет внешнюю и внутреннюю направленность. Внешняя состоит в способствовании жизнеобеспечения общества при данных конкретно-исторических условиях, в развитии его общей культуры, в укреплении морально-нравственных устоев. Внутренняя – учитывает тот факт, что в современном быстро меняющемся мире знания, умения и навыки суть явления неустойчивые, они достаточно быстро утрачивают необходимое им стабильное соответствие реальным явлениям и процессам. Выпускник образовательного учреждения должен быть не только «держателем» акций-знаний, но и активным творческим пользователем. Ему необходимо овладеть не только методами и способами постоянного их обновления, но и умениями преодолевать отжившие свое время шаблоны и стереотипы мышления и действий. Приоритетом гуманизации образования является общеразвивающий эффект, сохранение психического и физического здоровья участников образовательного процесса [6].

С целевыми установками гуманизации образования тесно связаны принципы, предложенные российским педагогом А. В. Петровским. Он выделяет следующие принципы гуманизации процесса обучения: познание обучаемым себя как человека; совпадение интересов обучаемого с общечеловеческими интересами; недопустимость использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать обучаемого на антисоциальные проявления; предоставление обучаемому в педагогическом процессе необходимого общественного простора для наилучшего проявления своей индивидуальности; «очеловечивание» обстоятельств в педагогическом процессе; определение качеств формирующейся личности обучаемого, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса [цит. по 2].

На вопрос, что такое гуманизация образования, в педагогической литературе мы нашли следующие ответы:

- гуманизация образования – это признание ценности конкретного ученика;
- гуманизация образования – это многофакторный и многоплановый процесс;
- гуманизация образования – это обретение учащимися целостной смысловой картины современного мира;
- гуманизация образования – это духовная и нравственная ориентация практической педагогики на систему адекватных нравственных ценностей, ядром которой является ученик как личность;

– гуманизация образования – это многоплановый социальный процесс, включающий в себя также и широкий спектр нравственных проблем, связанных с личностью учителя;

– гуманизация образования – это процесс перехода от авторитарной системы отношений к системе нравственных гуманистических отношений;

– гуманизация образования – это личностно ориентированная педагогическая практика, суть которой проявляется в том, что гуманизм и свобода учителя, за реализацию которых он несет ответственность, приобретает для него смысл через развитие у ребенка способности присваивать гуманистические ценности, через становление у него свободы как творческой силы в созидании ценностей. Гуманизация образования личностна, но направлена социально.

Гуманизация воспитания (как в широком социальном, так и в узком, педагогическом смысле) представляет собой процесс, направленный на развитие личности как активного субъекта творческого труда, познания и общения. По своим целевым функциям она выступает как условие (фактор) гармонического развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. И, наконец, гуманизация воспитания – ключевой элемент нового педагогического мышления, изменяющий взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором и педагог, и воспитанники выступают как субъекты развития своей творческой индивидуальности [2; 6].

Цель гуманизации образования и воспитания – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально значимую деятельность. Раскрыть сущность процесса гуманизации – значит определить основную ее характеристику. Раскрыть природу этого процесса – значит определить стойкие инвариантные его характеристики, отражающие особенности изучаемого феномена. Исследовать проблемы гуманизации образования и воспитания – значит определить принципы, лежащие в основе конкретных теоретических концепций, и направления научного исследования.

Одним из ведущих научных принципов является принцип гуманизма [3]. Гуманизм – это сложное многоплановое явление. Значительное место данная проблема занимает в этике, где гуманизм рассматривается в качестве фундаментального принципа морали. Понятие «гуманизм» употребляется в научной литературе в узком и широком смысле этого слова. В узком – это культурное движение эпохи Возрождения. В широком – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми. Гуманизм трактуется как исторически сменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способ-

ностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов.

Обращение к проблеме гуманизма – это важное направление анализа происходящих в современных условиях изменений, в частности – изменений в образовании и воспитании. Понимание того, что гуманистический идеал не совпадает с реальностью, не исключает осознание того, что такой идеал необходим, что к нему нужно стремиться. Этот идеал, говоря словами С. И. Гессена, есть цель-задание, то есть задача высшего порядка, неисчерпаемая по самому существу и открывающая для стремящегося к ней человечества путь бесконечного развития. Гуманизм – это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, создающих и собирающих человеческое в человеке – это человечность, гуманность. Гуманизм как ценность, которая, будучи реализованной педагогом при достижении цели образования и воспитания, определяет характер и содержание пересечения действий учителя и ученика, их встречную активность по освоению ценностей, принятию друг друга [1].

Гуманизация образования и воспитания выполняет социальную и культурную функции: социальная – решение общих социальных проблем; культурная – использование ранее накопленного опыта, повышение уровня развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженное в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых материальных и духовных ценностях для поступательного развития цивилизации. Важно отметить, что гуманизация образования и воспитания имеет черты всеобщего характера (всеобщие ценностные ориентации, общечеловеческие проблемы развития цивилизации, стратегия развития человеческого общества), особенного (специфика процесса гуманизации образования и воспитания как организованного и целенаправленного педагогического процесса в различных образовательных и воспитательных системах) и конкретно-единичного характера, проявляющиеся в конкретных формах, методах и технологиях личностно ориентированного педагогического процесса, учитывающего личностные особенности обучаемых, проявления их склонностей и способностей, реализацию их потребностей и интересов.

Раскрывая основные черты гуманизации современного образования и воспитания, необходимо опираться на совокупность научных знаний и практического опыта междисциплинарного характера из таких областей, как педагогика, психология, социология, философия, право и др., исходя из основной цели гуманизации, объединяющей все компоненты системы образования, – формирования достойного гражданина, обладающего высоким интеллектом, гуманными человеческими качествами, компетентного, способного к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации, толерантного, ведущего здоровый образ жизни. Гуманизация образования и воспитания как специальная область осмысления объективной действительности суммирует эмпирический опыт познания мира, постепенно осмысли-

ваемый и теоретически обобщаемый. Одновременно в содержание понятия гуманизации образования и воспитания входит опыт мировой общественной практики. Благодаря этому происходит рациональное осмысление человеческих ценностей, активное позитивное преобразование действительности, осуществляется преемственность между поколениями, формируется отношение к обществу и осознание своего места в нём.

Гуманизация образования и воспитания связана с развитием активно-творческих возможностей человека, социально-волевого и морального потенциала личности, стимулирования у нее стремления к реализации себя в интересах общества, ибо развитие богатства человеческой природы выступает как самоцель. Перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям и к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия – основной результат гуманизации образования и воспитания [3].

Философский анализ позволил установить, что проблема гуманизации образования и воспитания имеет широкое философско-антропологическое, социальное, политическое значение. Уровень теоретической разработанности данной проблемы и степень ее практического решения влияет на общественное развитие в связи с утверждением приоритета общечеловеческих ценностей, с формированием здорового образа жизни, ответственности каждого участника образовательного и воспитательного процессов за свою судьбу, а также за судьбу страны, общества в целом [6]. О гуманизации образования и воспитания можно говорить лишь в том случае, когда обучаемый становится автономным субъектом собственного развития и соучаствует в ответственности за результат формирования своей индивидуальности. При этом он сам заинтересован в работе над собственным образованием, комплексно развивается в интеллектуальной и эмоциональной сферах развития личности, усваивает социокультурные ценности образования и воспитания, тесно связанные с жизнью и перспективами развития общества.

Изучение проблемы гуманизации образования и воспитания в истории педагогики позволяет увидеть в гуманизации эффективное средство, способствующее формированию личности как активного субъекта творческого труда, познания и общения, фактор ее гармонического развития, роста существенных сил и способностей. Обобщая разные взгляды ученых на гуманизацию образования и воспитания, можно заключить, что гуманизация – это многоплановое социально-нравственное явление духовной жизни общества. В педагогике – это социально-педагогический феномен, который выступает и как педагогическое явление, и как педагогический процесс, и как педагогический принцип, и как педагогическая практика, и как педагогическая проблема, и как направление исследования педагогической действительности.

Библиографический список

1. **Берулава, М. Н.** Состояние и перспективы гуманизации образования [Текст] / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.

2. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. **Колесникова, И. А.** О критериях гуманизации образования [Текст] / И. А. Колесникова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб, 1994. – С. 37–45.
4. **Кулюткин, Ю. Н.** Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
5. **Шиянов, Е. Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы [Текст] / Е. Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 1991. – 206 с.
6. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 74.58

Романович Наталья Анатольевна

Аспирантка, психолог Регионального центра образования инвалидов Челябинского государственного университета, ilyat74@mail.ru, Челябинск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
АБИТУРИЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ПЕРИОД
ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Romanovich Nataliy Anatolyevna

Postgraduate student, psychologist of regional education centre of disabled person of Chelybinsk State University, ilyat74@mail.ru, Chelybinsk

**A PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF DISABLED
PERSONS-UNIVERSITY ENTRANTS IN A PREPARATION PERIOD**

Потребность в самоактуализации рассматривается в гуманистической педагогике как высшая потребность человека. Достижение жизненного успеха, реализация собственного потенциала помогает чувствовать себя более счастливым. Социализации любого человека способствует рациональное профессиональное самоопределение, которое зависит от оптимального выбора специальности. При этом важное место занимает профессиональное самоопределение личности как неотъемлемая часть профориентации и в более широком смысле процесса социализации личности.

Профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономи-

ческой ситуации (Пряжников Н. С.). Важно разделить понятия «профессиональное самоопределение» и «профессиональная ориентация». Первое, по словам Э. Ф. Зеера, является одной из главных задач профессиональной ориентации. Е. А. Климов так рассматривает эти понятия: «профорентация – это ориентирование учащегося (оптанта), тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с самоориентированием учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения» [5, с. 30].

Значимость адекватного профессионального самоопределения молодого человека актуализируется, если у него имеются отклонения в здоровье, поскольку для инвалида овладение профессией и трудоустройство имеет первостепенное социализирующее значение. Профессиональный выбор молодежи, тем более лиц, имеющих нарушения в состоянии здоровья, невозможен без организованной помощи в вопросе профессионального самоопределения. На сегодняшний день известен определенный опыт работы профориентационных центров для инвалидов Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Челябинска и других городов, которые ориентированы в большинстве своем на широкий возрастной диапазон инвалидов и спектр вакантных рабочих мест, и которые выполняют в основном задачу трудоустройства данной категории лиц. При этом молодым инвалидам необходимо после окончания школы сделать профессиональный выбор при помощи специализированной профориентации.

В данной работе мы рассматриваем процесс профессионального самоопределения абитуриентов-инвалидов в рамках довузовской подготовки, которая изначально предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся. Учащийся в системе довузовской подготовки профессионально самоопределяется под руководством этим самоопределением со стороны, т. е. с помощью специально организованной профессиональной ориентации.

При рассмотрении вопросов развития теоретических основ профессионального самоопределения, социальной и экономической значимости данной проблемы для государства и общества, можно прийти к выводу о том, что организация работы по профессиональному самоопределению инвалидов должна соответствовать психофизиологическим особенностям личности и что выявление и развитие профессиональных наклонностей должно быть грамотным и своевременным.

На основании практики изучения состояния профориентационной работы выявлены следующие проблемы, возникающие у молодых инвалидов: незнание своих возможностей и ограничений; неадекватность самооценки; отсутствие достаточной информации о реальном производстве, профессиях и их требованиях к работнику; отсутствие информации о возможностях профессиональной подготовки, порядке и возможностях трудоустройства, о ситуации на рынке труда в данном регионе; невозможность проконсультироваться по планированию своей карьеры; низкий уровень социальной адаптации,

активности, навыков и готовности к труду, инфантильность; неспособность отделить реальные возможности от фантазий.

Исходя из этого, Региональный центр образования инвалидов (региональный центр), который уже около пятнадцати лет существует в Челябинском государственном университете (ЧелГУ) и является окружным учебно-методическим центром по обучению инвалидов Уральского федерального округа, одной из важных целей своей деятельности ставит реализацию профориентационной работы, направленной на активизацию позиции самих инвалидов, взаимодействие с ними педагогов, психологов с тем, чтобы совместными усилиями оптимально выбрать для будущей учебы факультет университета.

Процесс профессионального самоопределения, по мнению Е. А. Климова, не сводится к одномоментному акту выбора профессии, так как может осложняться состоянием здоровья, требует определенного времени изучения особенностей психофизиологии, медицинских противопоказаний к выбору профессии, видов и форм работ деятельности, не говоря уже об исследовании мотивов, ценностей, интересов, особенностей личности и мира профессий.

Так, одним из условий, способствующих эффективному профессиональному самоопределению абитуриентов-инвалидов, мы считаем организацию при высшем учебном заведении довузовской подготовки, которая включает в себя адаптационную и предметно-образовательную составляющие деятельности, которые осуществляются в соответствии с целями развития и социализации личности, принципов гуманистического и личностно ориентированного образования с учетом психофизиологических особенностей обучаемых.

Первый этап длится три месяца (октябрь–декабрь) на базе регионального центра, второй – в течение пяти месяцев (январь–май) на подготовительном отделении. Оба этапа являются важными в формировании личностного и профессионального самоопределения, а также в повышении образовательного уровня. Суть первого этапа – помочь слушателям адаптироваться к университетским условиям учебы и жизни, составить свой личностный индивидуально-психологический портрет, на основе которого выявляются профессиональные предпочтения. На этапе подготовительного отделения осуществляется окончательный выбор профессии и восполнение недостающих профильных общеобразовательных знаний. Нередко инвалиды завышают свои возможности, что влияет на ход и результаты учебы, есть проблемы и в общении, проявляющиеся в элементах самоизоляции, замкнутости. Круг общения инвалида до прихода в университет часто не является широким. Когда же они выходят за пределы привычного мира, попадают в новую обстановку, то испытывают дефицит способов и даже языка общения. Все это мешает полноценному профессиональному самоопределению. Названные выше и другие факторы определили перечень учебных дисциплин

лин, включенных в программу, которую реализует региональный центр на своей учебной базе.

Готовясь к учебе в вузе, слушатели-инвалиды изучают основы методики самостоятельной работы. Обучение в вузе немислимо без самостоятельной работы студентов, формы которой весьма разнообразны, требуют не только необходимых знаний, но и навыков. Самостоятельная работа подразумевает в большой степени умение работать с книгой, поэтому изучаются основы библиографии, книжного поиска, происходит знакомство с каталогами. На базе компьютерного класса, которым располагает региональный центр, ведется преподавание основ информатики, слушатели получают компьютерную подготовку как пользователи, начинают применять обучающие компьютерные программы по отдельным предметам, знакомятся с навыками поиска информации в сети Internet, осваивают новые современные информационные и презентационные технологии, которые найдут свое применение не только в учебной деятельности, но и в будущей профессии. Среди учебных дисциплин присутствует преподавание основ культуры речи и общения. Здесь происходит познание роли речи в жизни людей, специфики устной и письменной речи, знакомство с различными речевыми стилями, особенностями разговорного и научного языка, правилами речевого этикета, деловой речи. Не случайно в учебном плане регионального центра предусмотрено преподавание основ правовых знаний и документоведения, которое носит практическую направленность. Приоритет в учебной программе по основам правовых знаний и документоведения отдается знаниям о правах человека, организации структуры власти, о тех учреждениях и органах, с которыми чаще всего приходится встречаться инвалиду, тем правовым документам, которые посвящены социальной защите инвалида, гарантиям соблюдения его прав.

На подготовительном отделении подготовка осуществляется профильно, происходит повышение уровня знаний по предметам, сдаваемых в виде вступительных экзаменов. Таким образом, во время учебы на подготовительном отделении продолжается знакомство с вузом, его историей, традициями, факультетами, ведущими преподавателями, появляется возможность проверить свои способности по широкому спектру образовательных предметов и во внеучебной деятельности – все это является важным моментом, способствующим профессиональному самоопределению слушателей-инвалидов и составляющей частью профориентационной работы.

В период довузовской подготовки для слушателей-инвалидов дополнительно применяется разработанная нами профориентационная программа, на основе которой реализуется основное содержание процесса профессиональной ориентации. Можно выделить следующие ее аспекты: социально-экономический, психолого – педагогический и медико-физиологический, которые находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

Профессиональная ориентация в рамках периода довузовского подготовки включает в себя ряд последовательных этапов: этап профотбора, этап

профессиональной диагностики, этап профессионального просвещения и этап профессионального выбора. Первый этап подразумевает знакомство со слушателями-инвалидами. Заполняется анкета, направленная на получение общих сведений о них, первичных интересов, наличие профессионального выбора. С каждым ведется индивидуальная развернутая беседа о мотивах выбора того или иного факультета, выясняется его представление о выбираемой специальности, ее соответствии физическим возможностям, уровню подготовки. Проводится первичное психологическое тестирование, выявляются склонности. Далее этап профотбора продолжается на заседании комиссии медицинских экспертов, где определяется соответствие физических возможностей каждого молодого человека избираемой специальности, как на период учебы в вузе, так и на время трудовой деятельности. Сочетание психолого-педагогических и медицинских рекомендаций служит основанием зачисления молодых людей слушателями на довузовский год подготовки.

На этапе профессиональной диагностики (где реализуется схема технологии выбора профессии: «хочу-могу-надо-может») важным является определиться в сфере первой составляющей «хочу», так как очень трудно бывает отделить свои собственные желания от мнения других людей. Для этого необходимым является составление и развитие временной перспективы будущего. По словам известного психолога Э. Эриксона, главной проблемой юношеского возраста является расстройство этой перспективы. Уточнение и формирование планов на будущее дает возможность увидеть свой профессиональный и личностный рост. Вторая составляющая схемы выбора профессии – «могу» включает в себя профессиональные качества, способности, возможности, свойства личности, здоровье. Чтобы вовремя определиться в выборе будущей профессии, избрать для себя такой труд, который наиболее соответствует имеющимся способностям, необходимо знать особенности своей личности. Зная это, человек прогнозирует успешность или неуспешность себя в той или иной деятельности. Психосоматическое состояние у инвалидов изначально является ослабленным, а значит, выбор профессии должен учитывать этот фактор, поэтому исследование психических процессов является важным моментом в психодиагностическом исследовании. Выявление недостатков мышления, внимания, памяти и других процессов позволяют не только определиться с оптимальным профессиональным выбором, соответствующим возможностям, но и скомпенсировать их сильными сторонами психики. Исследование особенностей психических процессов слушателей-инвалидов закрепляется теорией их изучения с целью узнавания возможных вариантов развития этих процессов для достижения успеха в труде. Поэтому здесь этап профессиональной диагностики тесным образом переплетается с этапом профессионального просвещения.

Практика показывает, что слушатели-инвалиды недостаточно критично относятся к себе, поэтому одной из задач образовательного процесса этого этапа является научение слушателей самоанализу, саморефлексии ввиду дальнейшей коррекции своего поведения. Для реализации, в том числе этих

целей, каждым слушателем заводится папка «Психологический портрет личности», где отображаются результаты всех психодиагностических процедур. На занятиях также используются другие методы активизации профессионального самоопределения: игровые упражнения, бланковые игры, профориентационные опросники, которые стимулируют к самоопределению, нахождению своей социальной роли. Этап профессионального просвещения предполагает определение и в сфере «надо», где требуется оценить социально-экономическую ситуацию в стране, спрогнозировать будущее рынка труда. Эта работа предполагает и исследовательский компонент.

В целом, главный мотив, определяющий профессиональный выбор человека, состоит в том, что профессия должна приносить радость и удовлетворение от выполняемой деятельности. Поэтому важно дать оценку тому, что «может» эта профессия, какие психологические и социальные блага предоставляет взамен на труд, положительные и отрицательные стороны предполагаемой специальности. Вопросы, которые необходимо учесть при формировании образа профессии: значение и необходимость данной профессии, условия труда, заработная плата, перспективы профессионального роста, требования, предъявляемые профессией к личности, сферы применения знаний, противопоказания к выбору профессии. Для конкретизации и окончательного оформления образа профессии предлагаются для изучения разработанные нами профессиограммы специальностей ЧелГУ.

Таким образом, в процессе профориентационной работы с абитуриентами-инвалидами четыре составляющие выбора профессии сводятся вместе и анализируются на совместимость, уточняется образ профессии, соответствие этому образу личностных особенностей человека и требованиям, предъявляемым специальностью, происходит профессиональный выбор. В результате организованной профориентационной работы в рамках довузовской подготовки повышается образовательный уровень знаний слушателей-инвалидов, достигается ознакомление с содержанием профессии и формируется психологическая готовность соответствовать этим требованиям, происходит осознанное профессиональное самоопределение.

Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий. [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: «Академический проект», 2003. – 336 с.
2. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения. [Текст] / Е. А. Климов. – М.: «Академия», 2005. – 304 с.
3. **Методика** работы с молодыми инвалидами по профориентации и планированию карьеры при переходе от школы к трудовой жизни. [Текст]: методические рекомендации / Министерство труда и социального развития РФ. – М.: «Экон-информ», – 2003. – 144 с.
4. **Организация** профориентационной работы высшего учебного заведения с абитуриентами-инвалидами. [Текст]: методические рекомендации / В. Д. Батухтин, Е. А. Мартынова [и др.] / Челябин. гос. ун-т; отв. ред. Н. П. Мирдак. – Челябинск: [б.и.], 2004. – 46 с.

5. **Пряжникова, Е. Ю.** Профориентация. [Текст] / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: «Академия», 2005. – 496 с.

6. **Эриксон, Э.** Детство и общество. [Текст] / Э. Эриксон. – СПб : «Речь», 2000. – 396

УДК 378,01

Калашикова Светлана Викторовна

Преподаватель кафедры иностранных языков Барнаульского юридического института, sunshine1967@mail.ru, Барнаул

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД РОССИИ**

Kalashnikova Svetlana Viktorovna

The teacher of the chair of foreign languages of the Barnaul Law Institute, sunshine1967@mail.ru, Barnaul

**SELF-REALIZATION OF THE TEACHER
OF THE HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Происходящие в России в последнее время существенные изменения во всех сферах социальной и духовной жизнедеятельности общества отражаются на системе современного образования и требуют повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы МВД России.

Развитие образовательной системы в нашей стране происходит в соответствии с Законом «Об образовании», Концепцией модернизации Российского образования до 2010 г., в которых отражены гуманистические идеи и принципы: самоопределение личности, активизация внутренних ресурсов педагога и создание условий для его самореализации и профессионального роста. Профессиональная самореализация предполагает саморазвитие личностных возможностей, а также формирование осознанного отношения личности к социокультурным и профессиональным условиям.

В образовательных учреждениях системы МВД России традиционно наблюдается ситуация, когда работают, с одной стороны, преподаватели, имеющие педагогическое образование, но не являющиеся специалистами по профилю учебного заведения, а с другой стороны, не имеющие педагогического образования, но являющиеся специалистами в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в современных условиях система высшего образования оказалась в противоречивых условиях, когда она обуславливает развитие научно-технического прогресса, с одной стороны, и внутри образовательного процесса отчетливо проявляется тенденция внутреннего сопротивления инновационным явлениям в образовательной области, с другой. Реорганизация отечественной высшей школы системы МВД предусматривает создание таких условий, которые способствовали развитию и совершенствованию педагогической деятельности преподавательского состава.

Профессиональная самореализация занимает доминирующее положение среди факторов, побуждающих преподавателей высшей школы МВД к активности в профессионально-педагогической деятельности. Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме формирования готовности преподавателя вуза МВД России к профессиональной самореализации свидетельствует о том, что заявленная проблема является актуальной для теории и методики профессионального образования.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы способствовал выделению нескольких уровней рассмотрения проблемы самореализации личности, а именно:

- на философском уровне определяется суть и условия самореализации человека как родового существа в связи с развитием человечества в целом;
- на психологическом уровне самореализация рассматривается в трех аспектах: как потребность, как деятельность, как объективный и субъективный результат этой деятельности;
- педагогический уровень изучения обосновывает определение самореализации личности как способности к выявлению, раскрытию и опредмечиванию сущностных сил личности, затрагивая разработку средств и организационно-педагогических условий, способствующих более эффективной самореализации.

Философский аспект рассмотрения проблемы самореализации имеет наиболее давнюю историю, еще античная философия (Аристотель, Сократ и др.) обосновала положение о самодостаточности человека, поставив его в позицию субъекта. Над идеей самореализации личности успешно работали Г. Гегель, установивший, что внутреннее в личности (ее помыслы, желания, стремления), объективируется, реализуется, труд добывает для человека средства удовлетворения его потребностей [1, с. 22]. Л. Фейербах высказал интересные идеи о самореализации человека, поставив вопрос о назначении человека, которое он видел в выполнении, реализации жизненных целей [6, с. 343–344]. Б. С. Гершунский отмечает, что смысл жизни каждого человека состоит в его наиболее полной жизненной самореализации [2, с. 106]. Источником самореализации является противоречие между возможностями человека, его природными особенностями и степенью их реализации в деятельности [5]. Самореализация – свободная деятельность индивида, это значит, что стремление личности, ее внутренняя потребность побуждают к самореализации; человека можно заставить, принудить выполнить

ту или иную деятельность, но нельзя заставить реализовать / выполнить себя [4, с. 149].

В основе всех психологических концепций в основе самореализации личности лежат потребности роста, развития, самосовершенствования. Термин «самореализация» (self-realization) часто является синонимом «реализации своих возможностей» (self-fulfillment) и самоактуализации (self-actualization). Они описывают очень близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); стремление человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу).

Центральной для представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса) является идея самореализации личности. Преодолевая внутреннее движущее противоречие несоответствия реального уровня саморазвития его возможному уровню, человек сохраняет целостность собственного «Я», становится более независимым, «полноценно функционирующим». В отечественной психологии находит все большее понимание значимость самореализации личности для включения человека в жизнь социума на основе ценностных представлений об «образе Я», обеспечивающих его активность в преобразовании себя и среды. В теории психологических систем (Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева) самореализация понимается «как переход возможности в действительность», как форма, в которой человек обеспечивает собственное развитие, саморазвитие», как «способность приводить свой образ жизни в соответствии с образом мира, как целостной и системно-смысловой действительностью, представляющий собой мир данного человека, в котором он живет и действует [3, с. 4].

На основе анализа философской, психологической и педагогической литературе по проблеме самореализации, в частности, профессиональной самореализации, мы пришли к пониманию готовности к профессиональной самореализации *как процесса реализации личностью сущностных сил, проявляющихся в определенной профессиональной деятельности, представляющих совокупность внутренних возможностей развития Я-профессионального преподавателя.*

На основе теоретических представлений о профессиональной самореализации разрабатывается модель и технология формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России, состоящая из цели, задач, основополагающих принципов, условий, критериев и уровней исследуемого феномена. Исследуя структуру готовности к профессиональной самореализации, выделяются следующие компоненты мотивационно-целевой, когнитивный, рефлексивный, процессуально-деятельностный. Выделенные нами структурные компоненты готовности к профессиональной самореализации находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему. Представляя структуру готовности преподавателя вуза МВД России к профессиональной самореализации

через выше обозначенные компоненты, мы оцениваем степень ее осуществления по следующим критериям:

– наличие целенаправленности в действиях (мотивы и потребности в реализации своих возможностей и способностей, направляющих личность на самостоятельную деятельность, на достижение поставленных целей) – мотивационно-целевой компонент;

– наличие комплекса знаний и умений, способствующих осмыслению сущности и специфики профессиональной деятельности – когнитивный компонент;

– наличие креативности в деятельности (не репродуктивный, а творческий характер деятельности, оригинальность, независимость в суждениях); наличие способности к рефлексии (проявление критичности в отношении своих возможностей) – рефлексивный компонент;

– наличие ответственности за свои поступки и действия (проявление чувства долга, добросовестность и честность в действиях); осуществление самооценки и оценки других через призму собственных убеждений – процессуально-деятельностный компонент.

В соответствии с выделенными критериями определены четыре уровня сформированности готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза системы правоохранительных органов России: низкий (адаптивный); средний (репродуктивный); высокий (эвристический); высший (креативный). Качественная оценка каждого уровня была определена следующим образом:

Низкий (адаптивный) уровень характеризуется неустойчивым отношением преподавателя к педагогической деятельности, отсутствием стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенций. Отношение к психолого-педагогическим знаниям индифферентное, слабая система предметных знаний и умений, отсутствует готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях. Педагоги в практической деятельности воспроизводят в основном свой собственный предшествующий опыт и опыт своих коллег; не способны к реализации тех личностных качеств, которые ярко выражены; не проявляют усилий к реализации себя в деятельности. Преподаватели склонны действовать только под чьим-либо руководством; по заранее отработанной схеме, творчество практически не проявляется.

Средний (репродуктивный) уровень отличается следующим: потребности и мотивы выявления и раскрытия своих возможностей и способностей носят ситуативный характер. Владение предметных знаний и умений происходит на репродуктивном уровне, т. е. преподаватель пересказывает то, что знает сам, и так как знает сам. Преподаватель способен осуществлять целеполагание и планирование действий, прогнозировать их последствия. Творческая активность проявляется в стандартных педагогических ситуациях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов, склонностей, возможен переход к поисковым формам мышления. Личность способна

к реализации тех личностных качеств, которые ярко выражены, при этом, не прикладывая усилий для реализации себя в деятельности.

Высокий (эвристический) уровень характеризуется большей целенаправленностью, устойчивым и осознанным стремлением к выявлению и раскрытию своих возможностей и способностей. Заметные изменения происходят в структуре личности преподавателя как субъекта собственной педагогической деятельности. Деятельность преподавателя характеризуется умением реализовывать себя и свои предметные знания в различных ситуациях. Педагог отличается самостоятельностью в действиях и поступках, способностью внедрять активные методы обучения, диалогические, проблемные формы организации учебного процесса. Личность преподавателя характеризуется способностью ставить перед собой цели и проявлять усилия для ее достижения; сознательным проявлением способности к рефлексии, но не доводя ее, однако, до саморегулирования своей деятельности.

Высший (креативный) уровень отличается устойчивым стремлением к выявлению и раскрытию сущностных сил и возможностей, высокой степенью результативности педагогической деятельности; характеризуется проявлением настойчивости в достижении поставленных целей и задач; активностью, реализацией своих способностей в нестандартных ситуациях; чувством удовлетворения от реализации своих сущностных сил. Психолого-педагогические знания и умения отличаются глубиной, целостностью и систематичностью их получения. Деятельность преподавателя носит преобразующий, активно-созидательный и самосозидательный характер. В целостной структуре деятельности важное место занимают такие формы проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, способствующие продуктивному решению педагогических задач. Высший уровень способности рефлексировать себя и других создает условия для саморегуляции личности. Результаты личностных изменений в деятельности отличаются оригинальностью и неповторимостью.

С целью проверки эффективности модели и технологии формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России была проведена опытно-экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и обобщающий этапы. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы включал диагностику преподавателей, направленную на изучение возможностей заниматься профессиональной самореализацией; выделение значимых для преподавателей высшей школы условий, способствующих успешному формированию готовности к профессиональной самореализации. С этой целью была использована система диагностических методов: непосредственное и опосредованное, включенное и невключенное наблюдения за преподавателями на занятиях, заседаниях предметно-методических секций, открытых дней кафедры, методических сборах, научно-практических конференциях; беседы с ними, методы самооценки, экспертной оценки, математической обработки данных. В процессе опытно-экспериментальной работы по проверке модели форми-

рования готовности к профессиональной самореализации были избраны контрольная и экспериментальная группы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы осуществлялся в естественных условиях профессиональной деятельности преподавателей, которые, в свою очередь, являлись участниками констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Задача изучения эффективности разработанной модели и технологии формирования готовности преподавателей вузов МВД России к профессиональной самореализации осуществлялась в процессе изучения спецкурса «Особенности профессиональной самореализации преподавателя высшей школы МВД»

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, на обобщающем этапе, проводился с использованием критериев и качественных показателей эффективности модели формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России. Исследование позволило выявить, что преподаватели экспериментальной группы достаточно грамотно проводили анализ показателей развития уровня готовности к профессиональной самореализации, при этом повысился интерес к коррекционным формам и методам работы. Возросла уверенность в своих силах, возникло желание и потребность изменить характер своей профессиональной деятельности. Преподаватели стали уверены в том, что без качественного изменения своего «Я» нельзя преобразовать и улучшить свою профессионально-педагогическую деятельность.

После проведения опытно-экспериментальной работы наблюдался прирост средних показателей структурных компонентов готовности к профессиональной самореализации.

Прирост средних показателей уровня развития готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России.

	Мотивационно-целевой	Рефлексивный	Когнитивный	Процессуально-деятельностный
До эксперим	88,47	88,16	87,63	85,63
После эксперим	113,21	103,16	107,58	104,84
Прирост	24,74	15	19,95	19,21

Мотивационно-целевой компонент структуры личности преподавателей изменился в процессе профессионально-педагогической деятельности. У испытуемых наблюдалась потребность в самореализации, в реализации своего идеала. На изменение мотивации оказало влияние, возникающее и развивающееся противоречие между представлениями преподавателя о себе как субъекте процесса профессионального самоопределения и их реальными возможностями. Педагоги осознавали необходимость получения новых знаний, информации, ее углублению и систематизации, что являлось, по нашему мнению, положительным моментом, повышающим эффективность профессионально-педагогической деятельности. Если говорить о рефлексивном компоненте, то следует отметить, что на основе имеющихся

и полученных теоретических знаниях преподаватели оказываются способными переосмысливать педагогический опыт прошлого и настоящего, коллективного и личного. Преподаватели охотно вытесняют в своем сознании прежние взгляды и представления, создается рефлексивная ситуация рождения новых проблем и активного поиска решения возникающих трудностей. Когнитивный компонент нашел свое отражение в результатах опытно-экспериментальной работы в том, что у преподавателей наблюдалась потребность в повышении собственных педагогических, психологических, методологических знаний. У испытуемых наблюдалась потребность в креативном преобразовании собственной профессионально-педагогической деятельности, привнесением в нее нового, нешаблонного, оригинального. Характеризуя изменения в процессуально-деятельностном компоненте, следует отметить, что испытуемые могли четко задавать цель собственной профессионально-педагогической деятельности и, констатируя у себя определенные затруднения, определять пути их устранения и преодоления.

Полученные положительные результаты обусловлены не только экспериментальными мероприятиями, но и всем образовательным процессом вуза МВД России. Проведенный эксперимент является дополнением в системе непрерывного послевузовского образования. Исследование подтвердило, что разработанная и реализованная технология формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы системы МВД России обеспечивает становление субъекта педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Гегель, Г.** Соч. [Текст]: Т. 8. / Г. Гегель. – М. – Л., 1934. – 343 с.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 133 с.
3. **Ключко, В. Е.** Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В. Е. Ключко. Под ред. Г. В. Залевского, В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
4. **Коган, Л. Н.** Цель и смысл жизни человека [Текст] / Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
5. **Сластенин, В. А.** Профессионально-педагогическая культура преподавателей высшей школы как объект теоретического исследования [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев // Теория и практика высшего пед. образования. Межвуз. сб. науч. тр. – М.: Прометей, 1993. – С. 3–19.
6. **Фейербах, Л.** Избр. филос. произв. [Текст]: Т. 1. / Л. Фейербах. – М., 1985. – 350 с.

УДК 159.99

Подлиняев Олег Леонидович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Иркутского государственного педагогического университета, pol@psy.isu.ru, Иркутск

Пастухова Дарья Александровна

Аспирант Братского государственного университета, Pastukhovad@mail.ru, Братск

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО
ДОМА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Podlinyaev Oleg Leonidovich

Professor of Pedagogical Department, Irkutsk State Teacher's Training University, pol@psy.isu.ru, Irkutsk

Pastukhova Daria Alexandrovna

Post-graduate student, Bratsk State University, Pastukhovad@mail.ru, Bratsk

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS
OF ORPHAN'S ADAPTATION TO SCHOOL**

В последнее время все более актуальной проблемой современной школы становится проблема социально-психологической дезадаптации как явления, препятствующего полноценному личностному развитию школьника и затрудняющего учебно-воспитательный процесс. Психологи и педагоги, осознавая всю важность этой проблемы, разрабатывают критерии, способы диагностики и коррекции, основываясь на своем профессиональном понимании главных причин развития социально-психологической дезадаптации у детей. Особого внимания в рамках данной проблемы заслуживают воспитанники детского дома как наиболее сложная категория школьников.

В психологии принято считать, что адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения, и этот процесс адаптации, или привыкания, подчиняется особым психологическим закономерностям. Ребенок сам меняет социально-психологическую ситуацию, создает свою личностную микросреду, т. е. адаптация представляет собой процесс активного приспособления, результатом которого является адаптированность (система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности) [1].

Школьная дезадаптация представляет собой более частное явление по отношению к общей социально-психологической дезадаптации и может выступать как в роли следствия, так и в роли причины последней. Дезадаптация является серьезной проблемой, искажающей развитие высших психи-

ческих функций школьника. Снижение психического тонуса, постоянный аффективный дискомфорт в контакте с миром затрудняют помимо эмоционального, интеллектуальное и социально-личностное становление ребенка и могут привести к различным отклонениям в формировании личности, не совместимым с социально приемлемыми эталонами [2].

В зависимости от выраженности симптомов и их сочетания различают следующие формы адаптации – дезадаптации:

1) *норма – благоприятное протекание адаптации, сопровождающееся слабой выраженностью или отсутствием негативных симптомов дезадаптации;*

2) *«скрытые» формы дезадаптации:*

1-я степень – начальная форма скрытой дезадаптации – характеризуется средним уровнем работоспособности, сниженным эмоциональным тонусом, частичной расторможенностью, повышенной утомляемостью. Желание ребенка ходить в школу неустойчиво. Ребенок проявляет старательность, но медленно включается в учебный процесс, активность сменяется пассивностью, адекватно реагирует на замечание. В поведении наблюдается тревожность, неуверенность;

2-я степень – прогрессирующая форма «скрытой» дезадаптации – ребенок не может сосредоточиться, плаксив, обидчив, раздражителен. Иногда он жалуется на головную боль, тошноту, боли в животе. Ребенок пассивен на уроке, на просьбу отвечать – молчит, равнодушен к неудачам. Нуждается в помощи учителя. Эпизодически наблюдается агрессивность к детям как защитная реакция организма;

3) *«открытые» формы дезадаптации:*

3-я степень – начальная форма «открытой» дезадаптации – характеризуется низким уровнем работоспособности, импульсивностью, расторможенностью. Внимание ребенка неустойчиво, снижен аппетит, беспокойный сон. На уроке ребенок не собран, быстро теряет интерес к заданиям, в учебной деятельности иногда создает конфликтную ситуацию;

4-я степень – прогрессирующая форма «открытой» дезадаптации – характеризуется низкой работоспособностью, высокой утомляемостью. Ребенок негативно относится к школе, учителю, отказывается выполнять задания, равнодушен к неудачам, нуждается в постоянном контроле, раздражительность переходит в агрессивность. Отмечается спад в успешности обучения, в общении с учителем проявляется демонстративность.

Факторами школьной дезадаптации могут выступать как индивидуальные особенности воспитанника детского дома (дисгармоничность и слабость интеллектуального развития, легкие нарушения функционирования мозга, повышенные тревожность и эмоциональная реактивность), так и неблагоприятная социальная ситуация (обстановка в детском доме или в школе) [3].

Начальную стадию дезадаптации можно диагностировать по сдвигам в физиологических и эмоциональных состояниях ребенка и оказанием соответствующей помощи предупредить ее развитие. Комплексное психологи-

ческое обследование позволяет выявить воспитанников группы риска по вероятности развития школьной дезадаптации.

Данная статья представляет собой описание и анализ обобщенных результатов психодиагностического исследования, объектом которого являются воспитанники областного государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом г. Братска». Предмет исследования – психологические характеристики детей, влияющие на социально-психологическую адаптацию к школе.

Целью настоящей работы является исследование взаимосвязи социально-психологической адаптации к школе и психологических свойств личности воспитанников детского дома (тревожности, агрессивности, коммуникативных навыков, мотивации достижений, саморегуляции поведения).

В нашем исследовании мы основывались на предположении о наличии существенных различий между психологическими характеристиками воспитанников детского дома, которые хорошо адаптированы к школе, и психологическими характеристиками воспитанников, которые плохо адаптированы к школе.

Для реализации поставленной цели нами была проведена психолого-педагогическая диагностика 62 воспитанников детского дома г. Братска в возрасте от 7 до 16 лет. Для выявления уровня социально-психологической адаптации нами была применена широко используемая тестовая методика «Карта социально-психологической адаптации воспитанника детского дома к школе». Эффективность учебной деятельности оценивалась по 4 шкалам: «учебная активность», «успешность выполнения школьных заданий», «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий», «настроение, с которым ребенок идет в школу». Усвоение школьных норм поведения оценивалось по 2 шкалам: «поведение на уроке», «поведение дома». Успешность социальных контактов оценивалась по 3 шкалам: «взаимоотношения с детьми», «отношение к взрослому», «эмоциональное благополучие».

Адаптированные, надежные, валидные, широко используемые тестовые методики использовались нами для диагностики уровня развития у испытуемых психологических свойств, исследуемых в данной работе:

– уровень тревожности диагностировался с помощью детского варианта шкалы явной тревожности (СМАС) и теста «Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет» А. М. Прихожан [4];

– диагностика агрессивности проводилась с использованием опросника Басса-Дарки, анкеты для педагогов, анкеты для воспитателей;

– развитие коммуникативных навыков диагностировалось с помощью рисуночных методов (1–3 классы), методики незаконченных предложений (5–8–10 классы), карты наблюдений Скотта. Особенности общения диагностировались также по показателям нервно-психического развития детей, разработанным Н. М. Аксариной, К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной;

– измерение мотивации достижения осуществлялось с помощью методики «Цветик – семицветик», метода мотивационной индукции (МИМ), варианта метода диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, дополненного А. М. Прихожан шкалой переживания успеха [5];

– для диагностики саморегуляции поведения использовался опрос педагогов, воспитателей, анкета для педагогов, анкета для воспитателей.

При диагностике по данным методикам нами были получены данные по уровню развития психологических свойствам испытуемых и данные по шкалам «Карты социально-психологической адаптации воспитанника детского дома к школе». По этим результатам была определена корреляция между социально-психологической адаптацией к школе и психологическими характеристиками воспитанников. В качестве оценки корреляционной связи между исследуемыми психологическими свойствами и параметрами социально-психологической адаптации к школе использовался метод ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками.

По результатам исследования сделан вывод о высоко значимой обратной корреляционной связи между психологическим свойством тревожности и настроением, с которым ребенок идет в школу, т. е. чем более близки показатели тревожности ребенка к норме, тем более позитивные эмоции ребенок испытывает, когда идет в школу.

Умеренная (средняя) обратная корреляционная связь отмечена между агрессивностью и показателем «взаимоотношения с детьми», агрессивностью и эмоциональным благополучием, т. е. чем меньше развита у ребенка агрессивность, тем лучше у него складываются взаимоотношения с детьми и тем более высокие показатели по шкале эмоционального благополучия он имеет. Умеренная обратная корреляционная связь также отмечена между показателем «саморегуляция поведения» и показателем «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий», т. е. чем лучше развита у ребенка способность саморегуляции поведения, тем меньше ему нужно прилагать усилий для выполнения школьных заданий.

Слабая прямая корреляционная связь отмечена между агрессивностью и показателем «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий», между показателем «саморегуляция поведения» и показателем «поведение на уроке», между показателем «саморегуляция поведения» и показателем «поведение дома». Слабая обратная корреляционная связь отмечена между показателем тревожности и показателем «эмоциональное благополучие», между агрессивностью и показателем «успешность выполнения школьных заданий», между показателем «мотивация достижений» и показателем «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий».

Проведенное психолого-педагогическое сравнительное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) адаптированные к школе воспитанники детского дома по сравнению с воспитанниками, имеющими низкие показатели адаптации к школе, обладают более низким уровнем тревожности;

2) адаптированные к школе воспитанники детского дома по сравнению с воспитанниками, имеющими низкие показатели адаптации к школе, обладают более низким уровнем агрессивности;

3) у адаптированных к школе воспитанников детского дома по сравнению с воспитанниками, имеющими низкие показатели адаптации к школе, сильнее развита способность саморегуляции поведения;

4) между перечисленными психолого-педагогическими свойствами и свойством адаптивности существует значимая корреляционная связь с высоким порогом достоверности;

5) установлена зависимость между социально-психологическими особенностями воспитанников и их адаптационными возможностями.

Проведенное исследование и заключения, сделанные на его основе, позволили сформулировать задачи коррекционно-развивающей работы с воспитанниками детского дома. Для повышения эффективности взаимодействия воспитанников с окружающими целесообразно в первую очередь корректировать показатели тревожности. При повышенном уровне личностной тревожности преобладают пессимистические установки: ожидание неудач, неприятностей, неуспеха. Обычно при высокой тревожности блокируется активность. Ребенок действует по принципу: чтобы избежать неприятностей, лучше ничего не делать. Если активность не снижается, то на базе повышенной тревожности может развиваться невроз или формируется психологическая защита «Я», искажается самовосприятие и самооценка. Тревожность может расти вследствие неуспехов в школе, неблагоприятной обстановке в детском доме, проблем в общении с одноклассниками и учителями, повышенной чувствительности, впечатлительности ребенка. Тревожные дети нуждаются в психологической поддержке, внимательном отношении, помощи. По отношению к ним недопустимы резкость, авторитарные методы общения.

Состояние тревожности, сопровождает любую стрессовую ситуацию. Оно может быть уменьшено путем введения ребенка в ситуацию успеха в специально созданной среде. Однако если тревожность обусловлена повышенной чувствительностью как типологической чертой личности, она не может быть уменьшена ниже определенного уровня. В этом случае повышение стрессоустойчивости ребенка должно быть связано с обучением его способам поведения и эффективного взаимодействия, соответствующим его личностному стилю.

Для преодоления школьной тревожности необходимо развивать и обогащать оперативные навыки поведения, деятельности, общения. Основные используемые методы в этом случае: методы последовательной десенсибилизации, метод «отреагирования» страха. Можно использовать игры-драматизации, например «В очень страшную-страшилищную школу», читать, дополнять и разыгрывать отрывки из книги Э. Успенского «Школа клоунов».

При этом происходит снятие восприятия правил, как категорических требований при одновременном осознании значения правил, что способствует развитию произвольности.

Согласно полученным выводам, одной из важных задач работы по развитию социально-психологической адаптации воспитанников детского дома является коррекция агрессивности. Причины агрессивности могут быть разными. Во-первых, агрессивность можно рассматривать как сформировавшуюся черту личности ребенка (личностная акцентуация). Она может быть связана как с определенными социально-педагогическими условиями жизни ребенка вне школы, в частности, усвоением стиля агрессивного поведения в детском доме, особенностями подростковой референтной группы, кроме того, она может быть отражением определенных клинических проблем. Во-вторых, агрессивность может носить защитный характер, как проявление тревожности, неуверенности школьника в принятии его значимыми взрослыми или сверстниками, неадекватное проявление внутренней незащищенности. В-третьих, агрессивность может быть отражением несформированности продуктивных форм общения, связанной со стилем семейного воспитания, условиями жизни, опытом предыдущего общения со взрослыми и сверстниками, либо – аутизмом в различной степени выраженности. Наконец, агрессивность может рассматриваться как отражение непринятой одаренности, нестандартности личности ребенка.

Следующей важной проблемой коррекционно-развивающей работы по развитию социально-психологической адаптации воспитанников детского дома к школе является развитие саморегуляции поведения. Саморегуляция поведения ребенка важна в связи с тем, что она проявляется как в произвольности познавательных процессов, так и в отношениях ребенка к центральной фигуре в процессе обучения (учителю), а также к сверстникам.

В задачи коррекционно-развивающей работы входят: диагностика причин дезадаптации, выявление ресурсов развития, выбор коррекционно-развивающей программы, учитывающей как причины дезадаптации, так и выявленные ресурсы с целью доразвития необходимых структур личности ребенка в искусственно созданных условиях и перенос сформированных навыков в социальную ситуацию развития ребенка.

Неразвитость адаптивных способностей личности приводит к проблемам в деятельности и межличностных отношениях, к невозможности реализации личностного потенциала. Чтобы успешно решать задачи воспитания детей-сирот, обеспечивая их социальный рост, необходимо комплексно подходить к реализации предлагаемых идей и использованию педагогических средств, обоснованно выстраивать и включать их в воспитательскую систему.

Библиографический список

1. **Высоцкий, В. И.** Нарушение адаптации учащихся: проблемы, подходы, причины [Текст] / В. И. Высоцкий // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 161–164.

2. **Куракина, С.** Феномен «дезадаптация» и современная школа [Текст] / С. Куракина // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 79–82.
3. **Молодцова, Т. Д.** Факторы, способствующие дезадаптации подростков [Текст] / Т. Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 137–140.
4. **Прихожан, А. М.** Психология сиротства [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.

УДК 372.3

Емельянова Ирина Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, trubaichuklv@cspi.urfu.ac.ru, Челябинск

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Emelyanova Irina Euginovna

Candidate of Pedagogics Department of pedagogics and psychology of the Faculty of Preschool Education of Chelyabinsk State Pedagogical University, trubaichuklv@cspi.urfu.ac.ru, Chelyabinsk

CREATIVE POTENTIAL AS A FACTOR OF A PRESCHOOLER'S GIFTS DEVELOPMENT

Решение любой исследовательской задачи предполагает выбор теоретико-методологической стратегии, в качестве которой может выступать методологический подход к исследованию. Под методологическим подходом мы понимаем совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической. В качестве методологической основы исследования творческого потенциала как фактора развития детской одаренности нами определены антропологический, личностно-ориентированный, синергетический и аксиологический подходы.

При исследовании проблем развития творческого потенциала личности дошкольника антропологический подход позволит включить в исследовательское поле духовно-нравственный мир человека, его индивидуальную жизнь и коллективную жизнедеятельность сообществ, членом которых он является, предпосылки к саморазвитию и самореализации, сферу образования, а конкретнее творческое пространство детства, как один из важнейших социальных институтов, призванных способствовать развитию индивида.

Гуманистическая сущность личностно ориентированного образования определяет необходимость отхода от формирования исполнительских качеств ребенка к ориентирам, связанным с нравственными ценностями: духовно-нравственный опыт окрашивает научное содержание знаний об окружающем мире; дети вырабатывают собственные смыслы в изучаемом материале добавляя знания собственными «измерениями»; во взаимодействии с миром дошкольники подчиняются не только объективным природным, но и нравственным законам. Сочетание этих ценностей, как ориентиров для развития личностного начала в дошкольниках с их возрастными особенностями первоначально кажется невозможным.

Однако исследования смыслопоисковой учебной деятельности Д. Б. Эльконина, становление мотивов самосовершенствования и самоопределения Л. И. Божович, развитие мотивации А. Н. Леонтьева, развития самосознания И. С. Кона и В. С. Мерлина, нравология А. З. Рахимова дают возможность утверждать, что в дошкольном возрасте уже существуют предпосылки для развития духовно-творческого потенциала.

Синергетический подход обеспечит функционирование систем на основе механизмов самоорганизации и саморазвития. Синергетические представления имеют большое практическое значение при проектировании и построении систем воспитания детей. Соблюдение принципа самоорганизации и саморазвития в педагогической деятельности нацеливает субъектов создания воспитательной системы на обстоятельное изучение процессов саморегуляции деятельности, общения и отношений в образовательном учреждении, на выявление тенденций, внутренних механизмов и резервов развития создаваемой системы. Важно, чтобы проектируемое состояние создаваемой системы совпадало с траекторией выхода системы на аттрактор ее эволюции. Только в этом случае возможны резонансные управленческие воздействия на систему, процессы ее самодостраивания.

Рассмотрим причины возникновения понятий и явлений, лежащих в основе изучаемой проблемы. Определяющим понятием нашего исследования является «детская одаренность», «творческий потенциал», развитие которого влияет на духовно-творческое саморазвитие одаренной личности. Ключевые понятия исследования можно сформировать в три группы: «одаренность», «индивидуальные способности»; «творчество», «творческий потенциал», «духовно-творческий потенциал», «творческое мышление», «творческие способности», «креативность»; «предпосылки саморазвития и самореализации», «познавательная мотивация», «познавательная активность», «исследовательская деятельность», «самостоятельность». Логика нашего исследования предполагает рассмотреть эти группы понятий в заданной последовательности и взаимосвязи.

Понятие «одаренность» использовалось в исследованиях о детях дошкольного возраста еще в 20-х гг. (А. П. Болтунов, А. А. Люблинская, А. И. Макарова и др.) и относилось к сфере умственного развития [5, с. 9]. До 30-х г. одаренность рассматривалась как индивидуальная способ-

ность или ее высокий уровень, таким образом, одаренность ограничивалась когнитивной сферой.

В 30-е гг. изучение одаренности прерывается, в связи с господствующей в течение долгого времени ориентацией на среднего ребенка, а само понятие внешне исчезает из советской педагогики и психологии.

Вместе с этим, следует отметить, что исследованиями изучения способностей высокого уровня и их развития у детей, начиная с дошкольного возраста, занимались отечественные педагоги и психологи В. М. Теплов, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн и др.

С 1975 г. существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию незаурядных детей, организует международные конференции и др.

За рубежом накоплен весьма большой опыт по разработке учебных программ, рассчитанных на детей с повышенными возможностями, где большое внимание уделяется и подготовке педагога, работающего с особо восприимчивыми к познанию и творчеству детьми. В последние годы Министерство образования Российской Федерации в рамках Федеральной программы «Одаренные дети» активно поддерживает психологические исследования в данной области.

В результате разработана «Рабочая концепция одаренности», которая позволит ориентироваться в современных адекватных времени подходах к одаренным детям [1, с. 4]. На современном этапе развития науки одаренности посвятили свои работы Жд. Галагер, Дж. Торренс, Дж. Фельдхьюссен, К. Хеллер, А. М. Матюшкин и др.

Рассмотрим известные взгляды ученых на феномен развития детской одаренности. Итак, в большинстве концепций одаренности выделяются несколько ее факторов: когнитивный, личностный, творческий, где особая роль уделяется творческим возможностям и способностям ребенка, определяемых как креативность. В аспекте рассмотрения развития одаренности в дошкольном возрасте наиболее известны два взгляда:

– о творчестве как универсальном механизме развития психики (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, П. Торренс и др.);

– о значимости и ценности дошкольного периода (Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисицина, Л. А. Венгер и др.).

Интерес представляет трехкомпонентная модель одаренности, предложенная Дж. Рензулли:

- 1) способности выше среднего или таланты;
- 2) приобщенность к задаче, проявляющаяся в настойчивости, усердии;
- 3) креативность как особенности поведения личности, выражающейся в оригинальных способах получения продукта, достижения решения проблемы и т. д.

Исследование природы одаренности на основе анализа творческого развития человека прослеживается в концепции творческой одаренности А. М. Матюшкина. Согласно концепции А. М. Матюшкина одаренность – это творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических и духовных [5; 11]. Мы разделяем точку зрения ученого об одаренности как развивающемся творчестве, но при этом подчеркиваем необходимость учета и своевременного развития следующих компонентов: креативность, самостоятельность, воля, исследовательская активность. Таким образом, опираясь на психолого-педагогические исследования изучаемой проблемы, можно представить сущность одаренности в рис. 1.

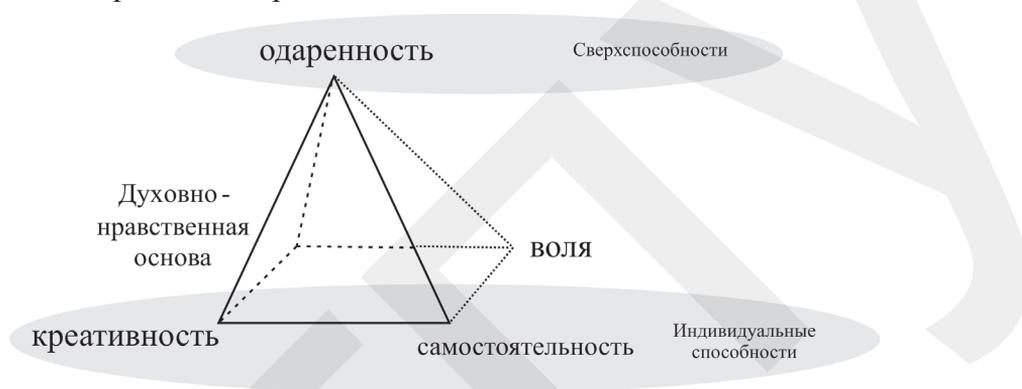


Рис. 1. Сущность понятия одаренность

Рассмотрим каждую из составляющих понятия одаренность относительно возрастных особенностей дошкольников, определяющих духовно-творческую самореализацию личности в будущем. Внутриутробное становление – это запечатление душевных сил матери, которое проявляется в общении с окружающими. После рождения и до трех лет ребенок запечатлевает способ общения в первую очередь близких людей. Здесь важно отметить, что запечатленное от родителей внутренне защищено от разрушения до определенного времени. От трех до пяти лет – подражательный период и активизация способностей. Смыслы, схваченные 3–5 летними детьми, проходят затем как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток, если не на всю жизнь, то на ее значительную часть [6, с. 23–28].

Таким образом, здесь огромная ответственность ложится на значимых взрослых в жизни ребенка, на организацию игровой и творческой деятельности, на среду в которой растет маленький человек. Также к 2,5–3 годам относят первый этап в развитии познавательного и аффективного воображения.

С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда – направленность его на овладение

новыми действиями и предметами, а в случае невозможности прямого овладения – обращение к предметам заместителям.

С другой стороны – выделение своего личного «я», переживание своей отдельности от окружающего мира [3, с. 462]. Второй этап в развитии воображения дети проходят в возрасте 4–5 лет. Здесь психика ребенка направлена на усвоение социальных норм, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности ребенка, ведут его обучение и воспитание через образцы.

Исследования Е. М. Гаспаровой определили, что в этот период, в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий, уровень творческого воображения снижается. Познавательное воображение ребенка 4–5 лет связано с бурным развитием ролевой игры, рисования и конструирования, которые носят в основном воспроизводящий характер. Отклонения от образцов возможны при обыгрывании ситуации, когда образ дополняется различными деталями, но часто такие действия носят ненаправленный случайный характер. Важно отметить, что к этому возрасту в процесс воображения включается специфическое ступенчатое планирование. Возможность ступенчатого планирования приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно за другим. К 6–7 годам дошкольник уже усваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими [3, с. 466–468]. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения.

Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы этой передачи.

Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла. Здесь особую значимость приобретает духовное становление ребенка, так как к этому времени уже должны быть заложены основы любви, добра, созидательной направленности в деятельности, иначе выбор ребенка в замысле и идее, отраженной в реализации продуктов воображения может быть направлен на уничтожение и укрепление недоверия к миру.

Духовное становление ребенка происходит в возрасте от 5 до 7 лет. Это время свободной воли, которая учится различению и выбору: важно отличать послушание в любви от своеволия, любовь от хотения, совестливое от бессовестного.

Рассматривая вопросы духовного становления необходимо определить место душевного развития ребенка, которое будет доминантой к 7–10 годам.

Проявления душевной потребности проявляются в потребности близости, душевном тепле, дружеском расположении, доверии, стремлении поделиться, пожалеть и т. д. Потребности же духа – это потребность в неограниченности восприятия времени и пространства, это скорее «космическое», чем «земное», и уж во всяком случае, скорее небесное [2, с. 7]. Позитивной духовность может быть лишь в случае с позитивной душевностью.

Также следует различать духовное и нравственное. Нравственное формирование дошкольника тесно связано с осознанием характера взаимоотношений с значимыми взрослыми и рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л. С. Выготским внутренними эстетическими инстанциями.

Рассмотрим основные моменты развития воли и произвольности в дошкольном детстве как одного из компонентов сущности одаренности. Детская психология выделяет два направления в развитии воли и произвольности дошкольников. Первое посвящено развитию регулирующей роли речи и правил поведения, другое – качественному преобразованию мотивационной сферы ребенка. Крайняя ситуативность поведения детей раннего возраста и неустойчивость их желаний не позволяет говорить о наличии волевого поведения у детей до 3 лет, поэтому применительно к поведению детей раннего возраста используют понятие произвольность. В среднем и старшем дошкольном возрасте выделяют несколько направлений исследования волевого поведения детей: изучение целеустремленности; исследование влияния различных мотивов на эффективность волевых усилий; изучение волевых действий через установление целе-мотивационных отношений. Особый интерес представляет содержание мотивов, побуждающих дошкольников к волевым и произвольным действиям – поощрение и признание, игровой мотив и соревновательный; мотивы самолюбия и признания [3, с. 531].

В рамках исследования одаренности как развивающего творчества нам представляют интерес исследования К. Я. Вазиной, которая определяет целеустремленность дошкольников в игровой деятельности как умение ставить игровую цель и удерживать ее на трех этапах «проявления воли»: постановка цели, планирование и реализация задуманного. В дошкольном же возрасте целеустремленность фиксируется в постановке цели [3, с. 532]. В старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх наряду со стремлениями ребенка взять на себя главную роль, победить, установить взаимоотношения и др. начинают появляться цели связанные со стремлением помогать людям, понимать ближнего.

Обозначим возрастные возможности и особенности формирования личности и «самостей», определяющих дальнейший вектор самореализации. Центральным, т. е. личностным новообразованием первого года жизни явля-

ется появление мотивирующих представлений, которые принципиально изменяют поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Наличие этого новообразования освобождает ребенка от скованности в конкретных ситуациях, от диктата внешних воздействий и, таким образом, превращают ребенка в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого не осознает. С двух до трех лет начинается новый период формирования личности, где ребенок уже начнет осознавать себя как субъекта. В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только во внешний мир, но и на самого себя. Однако самопознание на втором и даже третьем году жизни остается для самого ребенка (субъективно) познанием как внешнего ему самому «предмета».

Итак, центральным новообразованием к концу раннего детства является появление «системы я» (некоторые знания о себе и отношение к себе) и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому. После возникновения «системы я» значительным новообразованием является самооценка. Согласно наблюдениям ученых и психологов, самооценка отчетливо проявляется уже к концу второго года жизни, но она не вытекает из оценки ребенком своих действий, а носит эмоциональный характер и возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого [3, с. 482–491]. Все дальнейшее формирование личности напрямую связано с развитием самосознания.

Главным личностным новообразованием детей младшего школьного возраста становится способность к самоизменению, ограниченная пока умением и стремлением ребенка расширять границы собственных знаний и умений. Здесь особое место в познавательном развитии младшего школьника занимает воображение, без которого невозможна полноценная творческая деятельность. Именно в творческой деятельности особо ярко проявляются «самости» личности. Важными являются оценки деятельности ребенка со стороны учителей, родителей и одноклассников, которые определяют самооценку [8, с. 50–52].

К концу дошкольного периода на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации, личность ребенка объективно представляет собой достаточно устойчивую интегративную систему. Старший дошкольник способен в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему, так появляется осознание своего социального Я. Ребенок осознает себя не только как субъект действия, но и как субъект в системе человеческих отношений.

Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений. Продуктами социализации, происходящей в процессе духовно-творческой деятельности и общения в определенном социальном кругу выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности,

адаптивность, жизнетворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [4, с. 28]. Развитие перечисленных качеств успешно протекает в старшем дошкольном возрасте (предшкольном), в раннем же возрасте мы говорим о предпосылках развития данных качеств, поэтому мы подчеркиваем важность и значимость в рассмотрении нашего исследования не только старших, но и младших дошкольников.

При развитии духовно-творческого потенциала как основы и условия развития одаренности детей, мы руководствовались следующими принципами:

1) Принцип сочетания и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности.

Вовлекаясь во взаимодействие процессов непрерывного образования и развития, природные предпосылки испытывают на себе воздействие социальных условий, условий жизнедеятельности индивида. Вместе с тем природные характеристики определяют диапазон личностного развития. Природные особенности индивида указывают на пределы возможного и невозможного в его развитии и количественную характеристику вероятности реализации духовно-творческих возможностей.

2) Принцип индивидуализации, который в основе имеет:

– типичный, характерный для данного человека способ решения жизненных задач в сочетании с неповторимостью решений;

– интеграцию и некоторое неповторимое образование общественных и природных качеств личности, особенностей жизни;

– индивидуальную модель непрерывного развития.

3) Принцип противоречивости. Развитие личностных потенциальных образований может осуществляться под влиянием прямых социальных воздействий правовых и нравственных норм, внешних условий жизнедеятельности; так и под влиянием собственно созидательных требований человека к самому себе, сложившихся внутренних условий жизнедеятельности. В большинстве случаев актуализация потенциальных образований индивида осуществляется в процессе разрешения противоречий (между имеющимися условиями, ситуацией, интересами и намерениями личности: между представлениями личности о собственных возможностях и самой себе в целом и реалиями и др.).

4) Принцип «креативных вспышек», описывающий возникновение нового, новых системных свойств в ходе развития творческого потенциала. Данный принцип характеризует способность личности производить неожиданные альтернативы, отступать от традиционного мышления в условиях непрерывного развития.

5) Вместе с тем, представляется необходимым введение в качестве основоположного принципа духовно-нравственной опоры. Так Н. Бердяев подчеркивал, что человек одухотворяет природу, окружающий его мир своей творческой свободой и сковывает своим падением в материальную необходимость [7]. При этом личность должна принять на себя ответственность за

самого себя и признать, что только собственными силами он может придать смысл своей жизни, разрешить задачу полного развития своих потенциальных сил в пределах, заданных законами созидания. Зло лишает человека сил. Зрелая, плодотворная и разумная личность не может не выбрать систему ценностей, позволяющих ей быть таковой.

Неразвитость способности плодотворно использовать свой духовно-творческий потенциал извращает человеческое отношение к миру, превращая данное отношение в желание господствовать, проявлять свою силу над другими, обращаться с ними как с вещами. В современной науке данная точка зрения находит все больше сторонников (А. С. Ананьев, В. В. Игнатова, Л. Н. Куликова, А. З. Рахимов, В. Г. Рындак, Л. В. Трубайчук, М. Б. Туровский, В. А. Черкасов и др.).

Исходя из запроса общества в одаренных личностях и из ценностных потребностей общества, формулируется цель духовно-творческого развития одаренной личности – это развитие у личности способности к самостоятельному выбору нравственных ценностей, создание творческого поля для творческого саморазвития и самореализации, направленность на рефлексивность нравственных критериев, творческого процесса и продукта, основанных на гуманистических идеалах. Развитие творческого потенциала личности проходит при этом несколько этапов, каждому из которых соответствует определенная ступень и степень развития. Развитие, через которое проходит каждая личность, представляет собой тесный круг видоизменений: постепенное восхождение от простейшего к сложному. Стадия развития индивидуальна для каждой личности, так как зависит от уровня социальных условий, уровня развития личности. Из каждой стадии развития личность выходит более совершенной.

Библиографический список

1. **Бабаева, Ю. Д.** Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
2. **Бондырева, С. К.** Окружающий мир, потребности, духовность [Текст]: методическое пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. – 24 с.
3. **Бурменская, Г. В.** Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка [Текст]: учебное пособие / Ред.-сост. к. психол. н. Г. В. Бурменская.. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005, – 656 с.
4. **Игнатова, В. В.** Педагогические факторы духовно – творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации [Текст]: дис. ... доктора пед. наук. / В. В. Игнатова. – Красноярск, 2000.
5. **Матюшкин, А. М.** Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]: учебное пособие / Под редакцией А. М. Матюшкина. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

6. **Рахимов, А. З.** Нравственная психология [Текст] / А. З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование, культура», 1995. – 202 с.
7. **Рувинский, Л. И.** Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников [Текст] / Л. И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
8. **Трубайчук, Л. В.** Педагогика развития и становления личности младшего школьника [Текст]: учебник для студ-ов педвузов факультета подготовки учителей начальных классов / Л. В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 250 с.

УДК 37

Газиева Ариза Магомедмансуровна

Ассистент кафедры общей и педагогической психологии Дагестанского государственного педагогического университета, rriza19751@rambler.ru, Махачкала

**ВОСПИТАНИЕ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Gaziyeva Arizza Magomedmansurovna

Assistant to the Chair of General and Pedagogical Psychology of the Dagestan State Pedagogical University, rriza19751@rambler.ru, Makhachkala

**EDUCATION AT SENIOR PUPILS OF READINESS
FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Потребность в самоопределении, самостоятельный поиск своего места в жизни, обостренный окончанием школы, вступлением в самостоятельную жизнь, вырастает в подлинную проблему, определяющую характер внутренней и внешней активности старшеклассников.

Проблемой самоопределения, в большей степени занимались философы (в русле общей проблематики свободы личности и жизненного самоопределения) и психологи (в рамках возрастной психологии, при изучении мотивации выбора).

Л. П. Буюева сводит всю совокупность личностных предпосылок к двум основным группам. К первой она относит особенности личности, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы выбора профессии, но прямо не участвуют в активизации этого процесса – это сформированность волевых и ряда других черт характера (прежде всего трудолюбия), наличие некоторого трудового и жизненного опыта, уровень общей зрелости человека. С достаточной полнотой эти особенности освещены в исследова-

ниях, посвященных развитию личности в ранней юности (Л. И. Божович, И. С. Кон, и другие).

Во вторую группу Л. П. Боева включает такие компоненты направленности личности, которые обуславливают динамику профессионального самоопределения и избирательность реагирования. Сюда относятся сама потребность в профессиональном самоопределении, а также возникшие у человека учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, идеалы и представления о жизненных ценностях.

Особый интерес представляет такая специфическая функция компонентов второй группы, как обуславливание сферы деятельности, привлекательной для человека.

Известно, потребность в самоопределении возникает на определенном этапе онтогенеза, на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов, и обосновывает необходимость возникновения этой потребности логикой личностного и социального развития подростка.

Потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которую входят представления о мире, и себе самом, формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования. Самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой старшего подросткового и юношеского возрастов, как устремленность в будущее.

Необходимо остановиться на сущности самоопределения, которая заключается в его двуплановости: самоопределение осуществляется через «деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования» (Н. Н. Дьяченко).

К концу юношеского возраста, по мнению Л. И. Божович, эта двуплановость ликвидируется. М. Р. Гинзбург дал объяснение двойственному характеру самоопределения, на который указывала Л. И. Божович. «Романтический характер», отсутствие какой бы то ни было временной привязанности представлений о будущем старших подростков и частично младших юношей объясняется личностным самоопределением, происходящим на уровне ценностей.

Г. П. Щедровицкий видит смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность (Г. П. Щедровицкий).

Достаточно близки дефиниции понятия «самоопределение» Р. С. Немова и В. А. Кузнецовой. В первом случае под самоопределением понимается сознательный выбор и утверждение личностью своей позиции в разнообразных проблемных ситуациях. Во втором – оно рассматривается как самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

Термин «самоопределение» употребляется в самых различных значениях. Наиболее распространенные в литературе понятия: – личностное самооп-

ределение, жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение говорят одновременно и о самореализации, и о самоактуализации. Это означает, что самоопределение связывается не только с актом выбора (упрощенное понимание самоопределения), но и с совершенствованием себя в выбранной деятельности (с самоопределением в полном смысле).

«Самоактуализация – это не конечное предназначение человека, – отмечает В. Франкл. – Подобно счастью самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо смысла, смысл самоактуализации тут же теряется».

Все сказанное выше позволяет с большим пониманием и уважением отнестись к выделенным Е. А. Климовым трем основаниям («трем китам») профессионального самоопределения: «хочу», предполагающему учет желаний и склонностей человека; «могу», предполагающему его реальные и перспективные возможности; «надо», предполагающему потребность в выбираемой и осваиваемой человеком деятельности со стороны производства и общества в целом (Г. В. Парамей).

Раннее третье основание – «надо» – воспринималось многими специалистами и школьниками с некоторой иронией. Но уже в последние годы значение этого основания (учет реальной потребности в той или иной деятельности) для полноценного самоопределения личности неизмеримо возросло. Поэтому сейчас очевидно, что говорить о самоопределении без учета потребностей общества и без стремления как-то изменить общество в плане расширения возможностей самоопределения его членов, особенно молодежи, нельзя.

В педагогической теории имеют место различные концепции профессионального самоопределения личности. Анализ зарубежной литературы по проблеме показал, что в течение длительного времени существовали две самостоятельные теории профессионального самоопределения: диагностическая и воспитательная.

Диагностическая концепция (концепция профессионального руководства) основывалась на трех принципах выбора профессии: знании и учете собственных профессиональных возможностей и способностей, знании требований профессии к человеку и перспектив профессионального роста, умении правильно соотносить эти факторы.

В отечественной педагогике воспитательная концепция профессионального самоопределения была предметом исследования А. Е. Голомштока.

Эта концепция рассматривала формирование профессионального самоопределения личности в соответствии с заранее запланированными воздействиями, личность рассматривалась как объект этих воздействий. В контексте данной концепции представители психологической и педагогической науки исследовали различные аспекты подготовки школьников к профессиональному самоопределению.

Воспитательная концепция долгое время была теоретической основой отечественной системы профориентации. В последние годы возникают другие подходы. Так, в разработанной под руководством профессора С. Н. Чистяковой концепции профессионального самоопределения, профессиональное самоопределение рассматривается как «Я-концепция» личности, в которой отражается ее понимание переживаний и намерений, отношение к предметным действиям в профессиональной деятельности в конкретных условиях» (И. К. Шалаев.).

На наш взгляд, не стоит ограничиваться лишь «конкретными условиями», которые далеко не идеальны для полноценного самоопределения, но стараться учитывать и более оптимистичную перспективу самоопределения в других социально-экономических и духовно-культурных условиях, т. е. быть не только «прагматиками», но и «мечтателями» в перспективах профессионального и личностного самоопределения. Это тем более относится к педагогике и психологии, которые по своей сути должны идти впереди общества, особенно в вопросах самоопределения личности.

Современные зарубежные и отечественные ученые стали рассматривать профессиональное самоопределение не как единичный акт выбора профессии, а как длительный процесс развития личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Социально-экономические преобразования меняют характер труда и повышают требования к кадрам. В связи с необходимостью гуманизации образования, ставится задача реализации лично-ориентированного образования рассчитанного на подготовку высокопрофессиональных, мобильных и конкурентоспособных специалистов.

Изменения приоритетов в ценностях образования, актуальность культурно-гуманистической сущности его, требуют изменения и характера подготовки школьников к профессиональному самоопределению.

Для уточнения понятий «профессиональное самоопределение», «жизненное самоопределение» и «личностное самоопределение» целесообразно выделить различные типы и уровни самоопределения. При выделении типов самоопределения был использован критерий степени свободы выбора, диапазон маневра человека в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности.

В целом можно обозначить следующие типы самоопределения:

- самоопределение в конкретной трудовой функции, операции;
- самоопределение на конкретном трудовом посту;
- самоопределение в специальности;
- самоопределение в профессии (в группе родственных специальностей);
- жизненное самоопределение;
- личностное самоопределение (как высший уровень жизненного самоопределения);
- самоопределение в культуре (как высший уровень личностного самоопределения).

Поскольку в дальнейшем будет сделана попытка развести понятия «профессиональное самоопределение» и «личностное самоопределение», нам представляется целесообразным дать общее определение профессии и выделить основные характеристики профессиональной деятельности, несколько расширив определение профессии, предложенное Е. А. Климовым. Профессия – это ограниченный вследствие разделения труда вид общественно-полезной деятельности, выполняемой человеком добровольно и сознательно за определенное вознаграждение (в настоящее время-в основном за деньги), дающее человеку определенный общественный статус и предполагающий специальную и целенаправленную подготовку (в настоящее время и специальный документ о профессиональной подготовке или переподготовке).

Отсюда профессиональное самоопределение – это самостоятельное осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающий выбор профессии получения профессионального образования и совершенствование в данной профессиональной деятельности.

Следующий тип – жизненное самоопределение, куда помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, вынужденная безработица и др. И хотя профессиональное самоопределение часто является наиболее значимым для многих людей, но даже оно реализуется в определенном контексте жизни. При этом немало людей видят основной смысл своей жизни во вне профессиональной деятельности.

Таким образом, современное понимание карьеры – это не только успешность в данной деятельности, но и успешность всей жизни. Следующий, более сложный, тип – личностное самоопределение – может рассматриваться как высший тип жизненного самоопределения, когда человеку удастся действительно стать хозяином ситуации и всей своей жизни.

Принципиальным отличием личностного самоопределения от самоопределения жизненного является то, что человек не просто «овладевает ролью», а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие могут сказать о нем не просто как о хорошем «семьянине», «учителе» или «руководителе», а как об «уважаемом Иване Ивановиче» или «уважаемой Авдотье Петровне», которых нельзя соотнести с какой-то социальной ролью или профессией, так как они уникальны и неповторимы сами по себе, а их жизнь является целым событием в глазах окружающих их людей.

Личностное самоопределение – это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей. Наконец, самый сложный тип – это самоопределение личности в культуре (как высшее проявление личностного самоопределения). Рассуждая самоактуализирующейся личности, А. Г. Асмолов подчеркивает ее обязательную внутреннюю активность, направленную и на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить даже о социальном бессмертии человека хотя бы как о возможности. Высший тип

самоопределения – это тогда, когда содеянное человеком является значительным вкладом в развитие культуры в ее широком понимании (производство, искусство, наука, религия), когда о человеке можно сказать словами А. М. Горького, что он стал «человеком человечества».

Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе разработаны в исследовании С. И. Вершинина.

Автором определены структурные компоненты готовности к принятию решения о профессиональном выборе: мотивационно-ценностный (потребности, мотивы, ценности), личностный (профессионально важные качества, самооценка, стиль, принятия решения), операционный (знания, умения, навыки).

Эта ступень объективно связана с возможностью занятия растущим человеком новой социальной позиции, осознанием себя членом общества, с одной стороны, а с другой – с формированием новых требований данного общества, предъявляемых к молодым людям. Человек ставится в условия необходимости выбора жизненного пути, в том числе и профессии.

Л. И. Божович, рассматривая самоопределение как процесс обособления «Я» от «не-я» в онтогенезе, констатирует, что наиболее бурно этот процесс происходит именно в подростковом возрасте.

Предложенные теоретические изыскания находят свои подтверждения на практике, а именно в желании подростка познать самого себя как личность, обладающую стремлением к самоотверждению, самовыражению, стремлению проявить себя. По А. Г. Асмолову личностное самоопределение – это способность оценивать себя изменяющегося во времени, осознанно влиять на процесс и результат собственного развития, занимать активную позицию, осуществляя «нормотворчество», внося свой вклад в обогащение культуры. Отличие позиции А. В. Мудрика в том, что он считает важнейшим периодом самоопределения раннюю юность. По его мнению, это связано с тем, что «именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения, происходит осознание себя как субъекта общественных отношений». Определение себя в мире мыслится им, как определение своей индивидуальности и своей индивидуальной позиции. Одним из важнейших моментов определения себя в мире ранней юности автор считает профессиональное самоопределение.

Автор считает, что в основе самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, активное определение своей позиции относительно общественно выбранной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего существования.

Такое понимание личностного самоопределения позволило конструированию теоретической модели самоопределения в подростковом (школьном) и юношеском (студенческом) возрастах.

Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отно-

шений, требований, предъявляемых к нему, то есть задает социальное самоопределение.

По мнению С. П. Крягжде, социальное самоопределение представляет собой ограничение себя определенным кругом профессий; это как бы более низкий уровень профессионального самоопределения, неполное, незавершенное профессиональное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется профессиональное самоопределение.

В современных условиях, когда приоритетами образования провозглашаются и гуманизм и свободное развитие личности, профессиональное самоопределение можно рассматривать с одной стороны, как внутренний процесс развития личности, а с другой – как результат этого развития. Процессуально-результативный подход позволит учесть психолого-педагогические аспекты самоопределения личности школьника.

Реально и хороший педагог, и хороший психолог должны помочь школьнику и в профессиональном, и в жизненном, и в личностном самоопределении, т. е. практически все эти типы самоопределения сильно взаимосвязаны.

Таким образом проблема самоопределения в различных его типах (профессиональных и личностных) пронизывает всю практику и теорию психолого-педагогической работы.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Мир образования [Текст] / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., 1999, – 424 с.
2. **Божович, Л. И.** Особенности самосознания подростков. [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – 12 с.
3. **Буева, Л. П.** Самоопределение и самовоспитание юношества. [Текст] / Л. П. Буева. – М.: Знание, 2000г. – 320 с.
4. **Вершинин, С. И.** Основы принятия решения о профессиональном выборе. [Текст] / С. И. Вершинин. – Промитей. 1996, – 161 с.
5. **Гинзбург, М. Р.** Путь к себе. [Текст] / М. Р. Гинзбург. – М.: Педагогика, 1991, – 160 с.
6. **Голомшток, А. Е.** Выбор профессии и воспитание личности школьника. Воспитательная концепция профориентации. [Текст] / А. Е. Голомшток. – М.: Педагогика, 1979, – 203 с.
7. **Дьяченко, Н. Н.** Профессиональное воспитание учащейся молодежи [Текст] / Н. Н. Дьяченко. – М.: Высшая школа, 1988. – 114 с.
8. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения. [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, – 1996. – 512 с.
9. **Кон, И. С.** В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М, Политиздат, 1984. – 335 с.
10. **Крягжде, С. П.** Психология формирования профессиональных интересов. [Текст] / С. П. Крягжде. – Вильнюс. 1981. – 196 с.
11. **Кузнецова, В. А.** Преемственность содержания педагогического образования в системе «педучилище-педколледж-педвуз» [Текст] / В. А. Кузнецова. – Уфа, – Прогресс, 2003. – 281 с.

12. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: – 1977. – 304 с.
13. **Мудрик, А. В.** Учитель [Текст]: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М.: – 1986.
14. **Немов, Р. С.** Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М, Просвещение, Владос 1995. – 573 с.
15. **Парамей, Г. В.** Педагогическая профориентация в школе. Советская педагогика [Текст] / Г. В. Парамей. – 1990. – № 1. – С. 89–93.
16. **Честякова, С. Н.** Педагогические основы управления профориентацией школьника [Текст]: автореферат дисс. ... докт. пед. наук., – С. Н. Честякова. – М.: 1987. – 21 с.
17. **Щедровицкий, Г. П.** Система педагогических исследований. / Педагогика и логика [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М, 1992. – 100 с.
18. **Шалаев, И. К.** Шкала мотивационного программно-целевого управления. [Текст] / И. К. Шалаев. – Барнаул. – 1992. – 22 с.

УДК 174.6:378.016

Кичигина Анастасия Валерьевна

Аспирант кафедры управление персоналом Сибирского государственного технологического университета, kichigina_84@mail.ru, Красноярск

**КОНКРЕТНЫЕ СИТУАЦИИ – ДЕЛОВЫЕ
ИГРЫ В МИНИАТЮРЕ (МЕТОДОЛОГИЯ
ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ)**

Kichigina Anastasiya Valerievna

Post-graduate student of Human Resource management chair at Siberian State Technological university, kichigina_84@mail.ru, Krasnoyarsk

**CASE STUDIES – BUSINESS GAMES IN THE MINIATURE
(THE METHODOLOGY OF USING IN EDUCATIONAL PROCESS)**

Преимущества конкретных ситуаций очевидны, как и ясны их недостатки (например, средняя ситуация устаревает через 4–5 лет после ее разработки, а в условиях мирового финансового кризиса это может произойти за одну неделю). Несмотря на это, необходимо обсуждать степень включения ситуаций в конкретные учебные планы и программы, особенности ситуационного обучения для различных уровней делового образования (бакалавриат, подготовка специалистов с высшим образованием, магистратура, переподготовка, целевые семинары повышения квалификации) и др. При этом всегда учитывать следующие очевидные факторы.

Во-первых, за рубежом учебные практические ситуации активно используются уже в течение десятков лет, что свидетельствует не о конъюнктурном, а о долговременном, методически эффективном характере этой образовательной технологии. Фактически во всех школах бизнеса мирового класса (начиная с Гарвардской) значительная доля учебного плана (от 30 до 80%) основывается на разборе соответствующих учебных ситуаций.

Во-вторых, первые попытки использовать учебные конкретные ситуации в российских образовательных учреждениях, реализованные в России с начала 90-х годов, показали, что они встретили заинтересованную поддержку и востребованность студентов (слушателей).

В-третьих, в ходе статистического исследования (ВШБУП при СибГТУ) сравнительной эффективности применения учебных ситуаций на вопрос: «Какие методы обучения по степени полезности наиболее эффективны?», ответы распределились по следующему ранжиру: ситуации, деловые и ролевые игры, лекции, компьютерные имитации. Что касается последнего, то это дорогостоящий продукт и не все учебные заведения его имеют.

С точки зрения анализа, на сегодня важны не дискуссии на тему «Нужны ли учебные практические ситуации российским образовательным учреждениям», а конкретные методики, развитие педагогического опыта по ситуационному обучению. Изложению именно этих проблем и будет посвящена статья.

Остановимся на основных учебных задачах, которые можно решать с помощью конкретных ситуаций:

– представление концепции.

Учебная практическая ситуация может быть построена как практическое воплощение или реализация определенной теоретической концепции, соответствующего методологического подхода. Так, например, в кейсе по курсу «Управление персоналом» может быть представлен реальный вариант реализации стратегии управления персоналом. В этом случае разбор ситуации идет в контексте исследования особенностей данной концепции. И если студенты или слушатели не смогли выйти на теоретический уровень обобщений, то это всегда сделает преподаватель, представив разработку стратегии управления персоналом в тесной взаимосвязи со стратегией бизнеса в целом и кадровой стратегией в частности.

Стратегия бизнеса – это руководство по достижению поставленных целей и реализации миссии организации.

Стратегия управления персоналом – общая концепция управления персоналом компании, основы процессов найма, поощрений, аттестации, развития и планирование преемственности.

Кадровая стратегия – программы управления персоналом, разработанные и внедренные для привлечения, обучения и мотивации сотрудников, а также для успешной конкуренции с другими организациями.

Все эти три фактора входят в единую бизнес – модель управления персоналом, которая имеет прямые и обратные связи.

Таким образом, стратегический подход к управлению персоналом предполагает построение концепции, где определяются методы и принципы подбора, отбора, найма, развития, мотивации и обучения сотрудников и др.

Включив конкретную ситуацию в лекционный процесс и даже быть может не получив до конца позитивный результат, важно отметить, что теоретические знания в этом случае накладываются на подготовленную почву.

При преподавании конкретного учебного курса всегда встает вопрос: «Когда разбирать ситуацию – до или после лекций?» В этом случае все зависит от мастерства преподавателя, если ситуация в своей основе концептуальна, достаточно объемна и широка, то она вполне может быть «решена» в самом начале лекционного курса, где будет выполнять роль своеобразного катализатора, способного дать не только определенный теоретический подход, но и достаточно мотивировать студентов (слушателей) на изучение теории.

– информативное насыщение.

Ситуация, по определению, несет в себе конкретную информацию по стране, бизнесу, отрасли, направлению деятельности и т. д. Она может быть построена как иллюстрация того, каким образом можно успешно организовать бизнес или, наоборот, каких ошибок можно избежать.

Несомненно, что систематическое обсуждение и разбор ситуаций дает студенту (слушателю) массу дополнительной информации о предмете обучения. При этом достигается практическая ориентация обучения для любого учебного курса. В особенности это характерно для дисциплин управленческого цикла, так как любой управленческий процесс можно представить как логическую цепочку смены различных управленческих ситуаций. Поэтому, на наш взгляд, лишней информации в ситуации по большому счету быть не может. Хотя, чрезмерный избыток информации может дезориентировать студентов, резко снизить интерес к поставленным вопросам. Исходя из этого, информация нужна не любая, а специфическая, позволяющая профессионально, предметно провести анализ и получить результат.

– тренинг в принятии решений.

Основное преимущество использования метода конкретных ситуаций в преподавании менеджмента – это возможность поставить студента (слушателя) в положение менеджера, решающего конкретную задачу принятия решения. Причем в условиях не придуманных, а в полной мере определяемых реалиями соответствующего вида бизнеса и уровнем экономического развития страны в настоящее время. Несмотря на то, что не каждая ситуация построена по принципу «принятия решений», но в большинстве своем многие из них прямо предполагают решение таких классических управленческих задач, как выбор конкретной управленческой стратегии из ряда альтернативных; изменение организационной структуры, построение системы мотивации, принятие решения о величине цены на товар; отбор, подбор и найм персонала и т. д. Поэтому специально активизировать студентов для

решения проблемы бывает уже ненужным, так как сама ситуация мотивирует их. Об этом говорят и стажеры по подготовке управленческих кадров по президентской программе и МВА: «Самыми сильными впечатлениями от зарубежной учебы были ежедневные разборы ситуаций». Каждый день они готовили и обсуждали 2–3 учебные ситуации. Итак, в течение 6 учебных семестров. Мы считаем, что такой огромной практики нет ни в одной российской программе бизнес образования.

– формирование и развитие навыков коммуникативного пространства и времени.

Ситуационное обучение как раз и может, как никакая другая методика, способствовать формированию и совершенствованию этих навыков. Достигается это путем организации постоянной работы студентов в малых группах, ориентацией их на эффективную совместную работу по «решению» управленческих задач, где в одной группе объединяются и менеджер и его персонал (экранизация, разыгрывание ролей). Применительно к личности менеджера понятия коммуникативного пространства и коммуникативного времени означают комплекс свойств, направленных на учет условий профессиональной деятельности реально – здесь и сейчас. Сущностное значение данных понятий означает осознание времени и места, умение выбирать нужную дистанцию в отношениях с подчиненными, знание организационной культуры, понимание своевременности принятия того или иного управленческого решения.

При таком рассмотрении мы наблюдаем деловую игру в миниатюре. Или другой пример, проблемно-аналитическая деловая игра (ПАДИ), которая чаще всего используется в бизнес образовании. Она объединяет менеджеров различных уровней управления и ведущих специалистов компании. Это название объясняется направленностью основной части ПАДИ на систематический анализ проблем компании, что является исходным моментом, определяющим все последующие управленческие решения и действия.

Специфичность ПАДИ как формы управленческого консультирования состоит в том, что она направлена, помимо всего прочего, на создание внутри компании некоторого механизма – «управленческой команды», способной самостоятельно ставить и эффективно решать организационно-управленческие проблемы и задачи.

Общая концепция ПАДИ заключается в том, что каждый из ее участников рассматривается как эксперт, имеющий тот или иной субъективный опыт. Этот опыт и соответствующий ему взгляд на проблемы и задачи компании не может оцениваться как правильный или не правильный – он просто есть. Однако он рассматривается как в принципе односторонний, поскольку определяется особой позицией (профессиональной, должностной и т. п.) его обладателя.

Задача ПАДИ – за счет особой организации совместной работы объективировать индивидуальный опыт каждого участника, сделать его доступным для всех и, благодаря особой систематизации индивидуальных представле-

ний, построить целостное видение компании. Исходя из задач, вытекают и правила поведения участников деловой игры:

1. равенство – по отношению к рассматриваемому кругу проблем все участники равны между собой, все в одинаковой степени компетентны (к вопросам организации игры это правило не относится – здесь ведущая роль принадлежит модератору);

2. активность – качественный продукт игры в целом, а также хорошие индивидуальные результаты могут быть получены только при постоянной активности игрока. Как только кто-нибудь «выпадает» из игрового процесса, это немедленно сказывается на результатах;

3. корректность – каждый имеет право высказываться и должен быть выслушан. Критика и оценка могут относиться только к представленным позициям и точкам зрения, а не к личностям участников игры;

4. доверие – все, что делает каждый участник игры, делается не для удовлетворения личных амбиций и пр., а для пользы общего дела (в том числе и модератор, когда предлагает как бы не серьезные и как бы не относящиеся к делу задания);

5. сотрудничество – все появляющиеся идеи, соображения, варианты решений и т.п. должны выноситься в группу, становиться предметом общего обсуждения. Всё, что происходит в игре, должно происходить в поле совместной деятельности;

6. рациональность – следует избегать эмоциональных оценок и стремиться к логической аргументации и обоснованиям;

7. искренность – не говори того, чего не думаешь или не чувствуешь;

8. пунктуальность (в отношении времени, выполнения заданий ведущего).

Таким образом, идет процесс развития коммуникативных навыков делового общения, сплочение участников игры, развитие отношений сотрудничества и партнёрства между ними, формирование управленческой команды. И несмотря на это, эффективная групповая работа не всегда получается, и одна и та же группа дает разные «решения» по ситуации. Характерно, что подобных примеров бывает больше при обучении «взрослых» слушателей. Невзирая на обстоятельства, работа такой малой группы должна быть оценена по относительно низкому баллу – «не сработались».

Рассмотрим классический вариант работы с конкретными учебными ситуациями.

Последовательность действий ситуационного обучения при классической методике предполагает:

1) разработку или нахождение учебной конкретной ситуации;

2) индивидуальное изучение студентами материала ситуации (очень важным организационным и методическим моментом является то, что материал с текстом ситуации должен быть роздан каждому студенту обязательно до занятий, не менее, чем за один день). Студенты должны досконально освоиться с фактической стороной конкретной ситуации, продумать самостоя-

тельно свое видение проблемы, сформулировать соответствующие «решения» (желательно несколько);

3) постановку преподавателем основных вопросов по кейсу; вводное слово преподавателя, в котором им решаются три основные учебные задачи: конкретная ситуация помещается в соответствующий раздел учебного курса, выделяются проблемы (вопросы), которые являются предметом разбора и «решения», проверяется знание студентами материала ситуации. Данный временной период должен занимать для групп, хорошо знакомых с методикой ситуационного обучения – 15–20 мин, для групп менее подготовленных – это может быть и 20–40 мин.;

4) распределение слушателей по малым группам (не более 4–5 человек в каждой группе). Небольшие по составу группы более мобильны, ограниченное число участников дает и более упрощенный «рисунок» дискуссии; целесообразно время от времени менять состав малых групп, который, как правило, формируется произвольно. Малые группы переводятся для работы каждая в отдельное учебное помещение;

5) работу слушателей в составе малой группы, выбор «спикера» (лидера) самой группой, либо его назначение преподавателем, возможен вариант самовыдвижения; обсуждение ситуации и выработку «решения» по ней в малых группах (допустимость не одного, а нескольких возможных «решений» ситуации). На процесс решения ситуации отводится строго 30 мин, и это не должно зависеть от объема ситуации, численности группы;

6) презентацию «решений» каждой малой группы, которая является кульминационным периодом ситуационного обучения. Каждое выступление длится не более 10–15 мин. Преподавателю необходимо обязательно внушить студентам мысль, что после самостоятельного анализа, коллективных обсуждений «вот, наконец, свершилось – запутанная ситуация реального бизнеса была разрешена вами...». Такое выступление предполагает короткое введение, затем основное содержание и затем обязательное резюме по «решению» ситуации. В выступлении должен быть раскрыт анализ ситуации, проявлена теоретическая эрудиция и принятые «решения» аргументированы. При презентации спикера нельзя перебивать, и лишь только после его выступления задаются вопросы, но не «выступления с мест». Желательно использование технических средств при презентации.

7) общую дискуссию, вопросы выступления с мест. Преподаватель как организатор дискуссии должен дать возможность высказаться каждому и даже, может быть, специально попросить выступить тех, кто пытается отмолчаться. Но, конечно, в пределах своеобразного регламента – не более 5 мин на каждое выступление. Рекомендуются суммарно планировать время на данный этап ситуационного обучения в пределах 20–25 мин. Особенно нужно выделить на фоне этой дискуссии активную работу преподавателя.

8) выступление преподавателя, его анализ ситуации, в котором происходит трансформация роли процесса преподавания из дидактической (когда главное – дать «новое знание» и проверить усвоение его студентами) в мотивационную.

вационную (главное формирование специфических навыков менеджера: способность к саморазвитию, принятию решений, лидерству, коммуникативности). Преподаватель должен дать, прежде всего, анализ не самой ситуации, а проведенного ее обсуждения в целом. В течение 10–15 мин. преподаватель, с одной стороны, выступает с обоснованием своей позиции по существу ситуации, а с другой – решает и чисто методические вопросы. С определенными оговорками, по ранжиру оцениваются выступления спикеров и стоящих за ними малых групп. Выделяются очевидные ошибки (если они есть), теоретические «провалы», незнание общеизвестных экономических фактов. Зная содержание «Записки по преподаванию», в том числе материала, не вошедшего в ситуацию, преподаватель должен показать себя даже не в роли «суперспикера», а скорее как профессиональный эксперт, консультант в области менеджмента, представляющий анализируемую ситуацию во всем теоретическом и практическом многообразии.

Первые два действия ситуационного обучения происходят до проведения занятия. Аудиторная работа над ситуацией должна занимать не менее двух учебных часов, а реально полноценная ситуация обсуждается четыре учебных часа. С известной степенью допущения удельный вес конкретных ситуаций в учебных планах американских и западноевропейских школ бизнеса сегодня составляет в среднем 25%. Для российских образовательных учреждений с точки зрения соответствия мировым образовательным тенденциям необходимо выходить примерно на эти параметры.

Таким образом, ситуационное обучение в принципе позволяет реализовать основные ключевые задачи в процессе подготовки профессиональных кадров. Но это не значит, что этого можно достичь с помощью только самой ситуации. В каждом конкретном случае проведения занятий успех может быть достигнут при правильном и творческом использовании ситуаций самим преподавателем, соответствующей методике аудиторной работы.

Каждый, кто начинает или уже практически освоил методику ситуационного обучения, понимает, что только собственный педагогический опыт дает самые лучшие рекомендации относительно того, как работать с конкретной ситуацией в аудитории. Слишком много различий может быть в основных составляющих учебного процесса: учебная программа, квалификация преподавателя, состав студенческой группы, особенности конкретной ситуации, материальная база учебного процесса.

Самая главная рекомендация, которую поэтому можно дать тем, кто решился на использование данной методики: «Опираясь на общие принципы ситуационного обучения, создавайте свою модель преподавания с помощью конкретных ситуаций, но главное – начинайте!».

Библиографический список

1. **Панфилова, А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога: [Текст] учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

2. **Панфилова, А. П.** Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала [Текст]: учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

3. **Основы менеджмента.** Полное руководство по кейс-технологиям [Текст] / А. П. Панфилова [и др.]. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.

УДК 371

Жиркова Зоя Семеновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, zhirkova_zoy@mail.ru, Якутск

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО
ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Zhirkova Zoya Semenovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of professional pedagogy, psychology and education management of Yakutsk State University named after M. K. Ammosov, zhirkova_zoy@mail.ru, Yakutsk

**DESIGN OF SELF-DIRECTED TRAINING ACTIVITIES
AS A MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT
OF THE INDIVIDUAL**

В современных условиях, происходят существенные изменения в преподавательской деятельности: меняются место и роль преподавателя в учебном процессе, его основные функции.

Самостоятельная работа обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, становится главной, ведущей, активной, а деятельность – содействующей, способствующей эффективному обучению. Преподаватель-организатор, консультант, превалирует скрытая деятельность его по планированию, проектированию курса, В связи с этим на первый план выходят новые методы обучения, новые подходы к организации и проведению семинарских и лекционных занятий, а также самостоятельной работы.

Цель самостоятельной работы обучающихся – научить студентов осмысливать полученные теоретические знания и уметь применять их на практике, закрепление и углубление полученных знаний и навыков, подготовка к предстоящим занятиям, а также формирование культуры умственного труда и самостоятельности в поиске и приобретении новых знаний. Основные элементы самостоятельной работы обучающегося: смысл деятельности

(зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающий результат); план деятельности; реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; корректировка или переопределение целей

Характер самостоятельной работы обучающегося может быть:

– репродуктивным: самостоятельное прочтение, конспектирование учебной литературы и др.;

– познавательно-поисковым (продуктивным): проектирование и подготовка презентаций и выступление, написание контрольной, курсовой работы;

– творческим (продуктивным): подготовка проекта, выполнение специальных творческих заданий, проектирование и подготовка дипломной работы и др.

Сущность понятия «самостоятельная работа» студентов мы рассматриваем как особый тип фронтальной, групповой, индивидуальной работы студентов, проводимая под руководством преподавателя или без его руководства, характеризующаяся высокой активностью протекания познавательных процессов и являющаяся педагогическим средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Теоретические основы сущности самостоятельной работы студентов заключаются в следующем:

– самостоятельные работы по образцу (инструкции, методическим рекомендациям), уровень самостоятельности и познавательной активности которых не выходит за рамки воспроизводящей деятельности;

– реконструктивно-вариативные самостоятельные работы, протекающие на уровне преобразования личного опыта деятельности и требующие от студентов некоторого творческого поиска выполнения задания;

– творческие самостоятельные работы, предполагающие полную самостоятельность в восприятии принципиально новых для студентов знаний, ценностей материальной и духовной культуры [1].

Самостоятельные работы творческого характера должны отвечать определённым требованиям:

1. Цель задания должна быть нова, то есть никогда раньше студенты её не решали.

2. Содержание заданий должно соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания.

3. Практическое выполнение задания должно развивать познавательную активность, интерес и основываться на ранее полученных умениях.

4. Самоорганизация практической деятельности должна быть на высоком уровне.

По мнению учёных С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, В. М. Вергасова, М. Г. Гарунова, А. М. Матюшкина, Р. А. Низамова, П. И. Пидкасистого, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Фридман и др., одним из действенных средств активизации учения является самостоятельная

работа, требующая различного характера деятельности – проектной, творческой и т. д.

С философского и социально-экономического подхода, творческая деятельность рассматривается как создание чего-то нового, отличающегося от уже существующего, т. е. такая деятельность, которая связана с созданием нового продукта. При этом творчество измеряется такими категориями, как: открытие, изобретение, рационализаторское предложение, конструирование, дизайн – установление ранее неизвестного объективно существующего свойства или явления.

Если рассматривать творческую деятельность с точки зрения психолого-педагогического подхода как процесс создания новых для данного субъекта ценностей в виде получения новых знаний, умений и т. д., а творчество рассматривается как деятельность, способствующая открытию или созданию чего-либо ранее неизвестного для данного субъекта. Основные средства этого подхода: интуитивное мышление, творческое воображение, логическое мышление [6].

Развитие личности студентов осуществляется преимущественно в процессе самостоятельной работы. Проведение самостоятельной работы возможно при условии владения студентами методами выполнения заданий. Уровень самостоятельности студентов зависит от развития учебных умений, необходимых для выполнения заданий и степени развития мотивации к учебной деятельности. Самостоятельная работа студентов является основным способом овладения учебным материалом и в свободное от обязательных учебных занятий время.

Для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности студенту необходимо создать оптимальные условия, побуждающие к творчеству. Группа исследователей под руководством С. Парнса предложила следующие рекомендации по созданию творческой обстановки. На сегодняшний день эти рекомендации считаются общепризнанными в мировом научно-педагогическом сообществе: устранять внутренние препятствия для мышления и творческим проявлениям; уделять внимание работе подсознания; давать возможность умственной разминке;

расширять фонд знаний, т. к. это база, на которой создаются новые идеи; видеть смысл, общей направленности своей познавательной деятельности [2]. Продуктивность современного образования заключается в актуализации освоения знания учащимися как личностно-ценного, включаемого в способы мышления и жизнедеятельности. Эффективно здесь проектное обучение, обеспечивающее вовлечение учащихся в активные познавательные и деятельность процессы.

Проектное обучение ставит их перед необходимостью самостоятельно формулировать учебную задачу, осуществлять поиск необходимой информации, планировать исполнительскую часть деятельности, производить анализ и коррекцию получаемых результатов.

Понимание знания в контексте нового учебного и жизненного опыта и в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучаемого, приводит к присвоению знания как личностно-ценного результата собственной активности. Учебно-проектная деятельность позволяет активизировать психологические механизмы понимания и осмысления, что обеспечивается введением предмета понимания во взаимосвязанные контексты: жизненный, учебно-деятельностный, рефлексивно-познавательный.

Для организации самостоятельной работы студентов мы перестроили обучение, выполнив последовательно следующие работы:

- разработали задания для внутри блочных самостоятельных работ, контрольных мероприятий и установили для каждого задания балльную оценку;

- в течение первой недели семестра информируем обучающихся о содержании, тематике и количестве баллов по всем видам работ и заданий, проводимых в данном семестре, а также об установленных сроках отчета по каждому блоку;

- обеспечиваем обучающихся необходимым пакетом методических рекомендаций по организации, проведению и выполнению самостоятельной работы. В методических рекомендациях формулируются цель и задачи курса; перечисляются требования к перечню знаний, умений и навыков; раскрывается тематическое содержание курса; указывается список литературы; вопросы для самопроверки, тесты; темы реферативных работ; задания для контрольных работ; словарь терминов;

- методическими материалами и информационными ресурсами, подлежащих самостоятельному изучению. Изучение рекомендуемых информационных источников с последующим: реферированием, конспектированием, ответом на поставленные вопросы, выполнением письменных заданий (эссе, реферата, курсовой работы) [5], подготовкой устных докладов, презентаций.

Поиск информации по теме с последующим ее: устным представлением в аудитории, письменным изложением, использованием для выполнения конкретного задания, расчета, обеспечиваем проведение консультаций;

- информация обучающимся о результатах конечного контроля.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется в следующих формах: групповой, коллективной и индивидуальной деятельности на практических, семинарских и лабораторно-практических занятиях, а также при прохождении педагогической, преддипломной практики; курсовом и дипломном проектировании.

Педагогическая цель групповой работы на занятии заключается не только в индивидуальности самостоятельности студентов и в повышении их познавательной активности, а главным образом в создании положительного эмоционально-психологического климата. Он способствует личному самовыражению, самоутверждению, характеризуется усилением таких сущест-

венных моментов педагогического воздействия, как взаимопомощь, доброжелательность, взаимопонимание [3].

Групповая работа студентов проводится по следующему алгоритму:

1. Самостоятельная работа:

а) изучить содержание темы по дополнительным теоретическим материалам, а также даются ссылки на те издания, которые целесообразно использовать при анализе, и являются материалом для практического осмысления обучающимися теоретического материала, полученного на лекции и обсужденного на семинаре;

б) найти ключевые слова;

в) разработать по ключевым терминам свой собственный конспект, вопросы для контроля, закрепления темы или тесты.

2. Работа в паре или в группе:

а) объяснение содержания темы партнеру или группе;

б) восприятие содержания темы партнеров;

в) обсуждение результатов самостоятельной работы в форме диалога, т. е. обсуждение всех позиций ситуаций проблем и выбор более эффективной и оптимальной позиции. Диалог – это публичное размышление вслух. В диалоге необходимо учитывать мнение других, конструктивное отношение к критике. Все это должно проявляться в отношениях между студентами и между преподавателем и студентами. Здесь диалог понимается не как разговор двоих, а как технология субъект-субъектных отношений. Диалог – это неформальная связь, живая обратная связь. Диалог пробуждает у обучающихся: взаимоуважение, взаимообогащение, взаимопонимание, терпимость, право свободно выражать свои мысли;

г) рефлексивный анализ самостоятельной работы. Схематично этот метод можно представить следующим образом: лекция (теоретический материал) > семинар (обсуждение полученного теоретического материала) > индивидуальное творческое осмысление фактического материала, предложенного преподавателем > диалог > рефлексия > самооценка и оценка преподавателем работы обучающихся.

В самостоятельной работе студентов проявляется много нового, например, эта проектная деятельность, который основном носит субъективный характер. Результат деятельности – комплекс качеств личности: умственной активности, стремления добывать знания и формировать умения для выполнения практической работы, самостоятельности в решении поставленной задачи, трудолюбия, изобретательности и др. Любая деятельность направлена на реализацию какой-то цели, так как именно цель определяет направление и структуру деятельности в данных условиях.

В качестве примера приведем алгоритм самостоятельной работы студентов по дисциплине «Основы педагогического проектирования»:

– На лекциях самостоятельное ознакомление с лекционным материалом, представленного на видео-, аудио-, CD-носителях (электронные лекции):

– Изучение материала следует начать с проработки текста лекции.

– Выделите ключевые слова для составления опорного конспекта (сжатая информация или логико-структурная схема информации).

– Сформулируйте выводы по содержанию изученного материала.

– Попробуйте создать свою собственную интерпретацию прочитанного учебного материала.

– Проверьте себя, достигнута ли цель самостоятельной работы.

– Проведите рефлексивный анализ, определяя трудности в работе и пути их преодоления, обращая внимание на способы построения новой, более совершенной деятельности.

Творческие задания:

1. Выделите в тексте лекции ключевые термины, отражающие сущность понятия проектирование системы образования.

2. Составьте, используя ключевые термины опорный конспект.

3. Составьте тесты контроля усвоения лекции.

4. Дополните в словаре терминов содержание понятий «образование», «деятельность», «проектирование» из разных публикаций, источников.

Рефлексия: Оцените свои новообразования: для меня лично этот материал...

На практических занятиях:

– Обсудите теоретические положения по теме и различные подходы к данной проблеме.

– В группе обсудите разные позиции проблемы, ситуации и выберите более эффективную, оптимальную позицию, обоснуйте и сделайте свое заключение.

– В ходе обсуждения темы необходимо обратить внимание на практическую сторону вопроса.

– Подготовьте по итогам экспертизы устный доклад и осуществите его публичную презентацию, обосновывая свой выбор.

В процессе подведения итогов занятия следует рассмотреть вопросы эффективного применения проектирования в современных условиях.

В этом случае схема будет выглядеть следующим образом: обсуждение полученного теоретического материала > индивидуальное творческое осмысление фактического материала и перенос на практическую сторону вопроса > подготовка проекта и публичная презентация > экспертиза и оценка самостоятельной работы студентами > рефлексивный анализ > подведение итогов преподавателем самостоятельной работы обучающегося.

Таким образом, развитие способностей, закрепление и углубление знаний происходит в самостоятельной деятельности, то очевидно, что ценность педагогического процесса зависит от создания условий и количества завершённых актов при максимальной активности в процессе обучения.

Самостоятельная работа способствует также приобретению опыта в творческой деятельности, имеющего огромное значение для формирования такого сложного явления, как готовность к самообразованию и не должно быть одностороннего подхода, когда подчеркивается значение лишь одного из компо-

нентов структуры самообразовательной деятельности как ведущего в становлении самообразования.

На наш взгляд, для успешного достижения цели формирования опыта самообразовательной деятельности у студентов необходима система средств, которая отвечает следующим требованиям:

1) ее адекватность уровню подготовленности студентов к самообразовательной деятельности;

2) способность одновременно воздействовать на все три компонента опыта: мотивационный, процессуальный и организационный.

Самостоятельные работы, построенные на принципах (повышения сложности, увеличения уровня творчества, проблемности и т. д.) способствуют развитию у обучаемых познавательной самостоятельности и являются основой для формирования самообразовательной деятельности.

Рассмотренные выше разные типы и виды самостоятельных работ оказывают различное воздействие на формирование творческой самостоятельности личности. Так, самостоятельные работы по образцу готовят личность к планированию и управлению своей деятельностью, вооружая ее базовыми познавательными умениями. Опыт творческой самостоятельности начинает формироваться только тогда, когда личность выполняет реконструктивно-вариативные самостоятельные работы. Большое значение для его развития имеют частично-поисковые самостоятельные работы, а наивысшего уровня можно достичь при использовании исследовательских самостоятельных работ, при которых обучаемые должны преобразовывать и совершать перенос имеющихся знаний и способов деятельности в новые ситуации познавательной и практической деятельности, самостоятельно определять цели, предмет своей деятельности, разрабатывать план решения познавательной задачи.

Нами проведено отслеживание следующих компонентов формирования готовности личности к самообразовательной деятельности по 3 уровням сложности: эмоционально-личностного аппарата, овладение технологией усвоения знаний, умений и навыков, овладение методикой работы с источниками информации, овладение организационно-управленческими умениями [6] у студентов по специальности «менеджмент организации» Якутского государственного университета с 3 по 7 семестры.

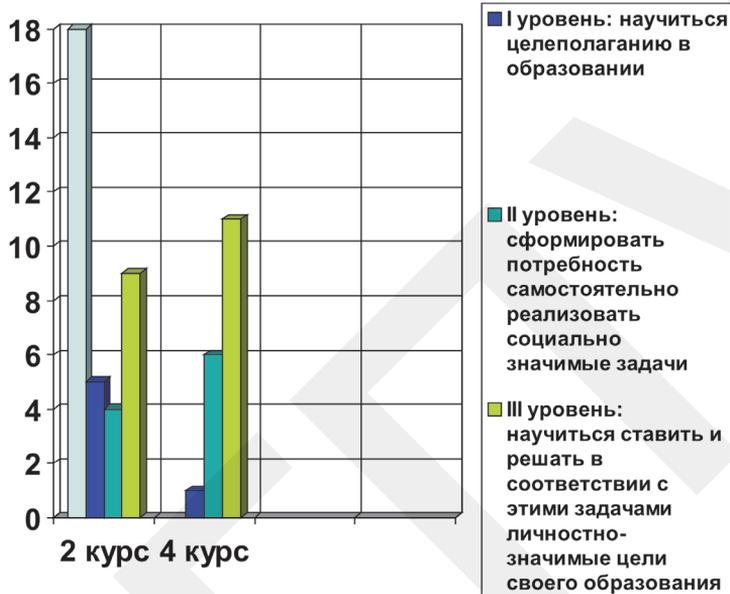
Процесс формирования готовности личности к самообразовательной деятельности можно показать на диаграммах № 1–4.

Диаграммы построены на основе анкетных данных, тестирования, самостоятельных, контрольных работ, проектов по разным темам, рефлексии, самоанализа и самооценки студентов. На диаграмме представлены показатели на начало второго и четвертого курсов. Участвовали 18 студентов. Исследование показало недостаточную целевую установку студентов на начальном этапе обучения. В процессе освоения учебной программы по формированию готовности к самообразовательной деятельности, обучающиеся на 4 курсе, перешли с первого уровня ко второму – потребности самостоятельно реализовать социально-значимые задачи и тре-

тѐму уровню – самостоятельно ставить и решать личноcтно – значимые цели своего самообразования. Далее на следующих диаграммах № 2, 3, 4. проанализированы по представленному предыдущему алгоритму и показаны результаты исследования выше указанных компонентов формирования готовности обучающихся к самообразовательной деятельности.

Диаграмма

Создание эмоционально-личностного аппарата



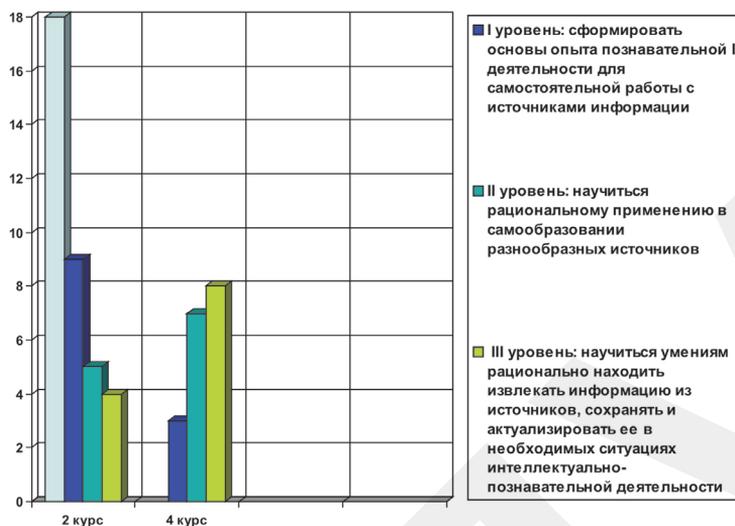
Диаграмма

Овладение технологией усвоения знаний, умений и навыков



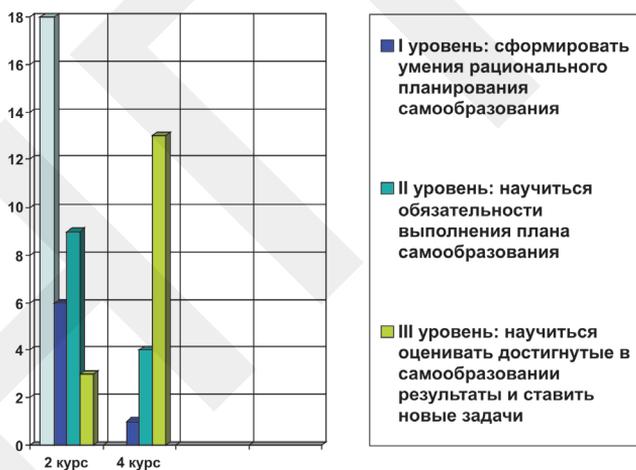
Диаграмма

Овладение методикой работы с источниками информации



Диаграмма

Овладение организационно – управленческими умениями



На основании исследования можно сделать следующие выводы по формированию у обучающихся готовности к самообразовательной деятельности необходимо:

– использование в системе самостоятельных работ передачу функций планирования, организации и контроля от преподавателя к обучающему, что является главным в развитии студента в подлинного субъекта деятельности, формирование у него познавательную перспективу, вызывать интерес как мотив для самообразовательной деятельности;

– постоянная актуализация в самообразовательной деятельности обучающихся действий по переносу знаний умений в новую ситуацию, активизация опыта решения проблем, преобразование ранее усвоенных способов деятельности в принципиально новые способы;

– в процессе выполнения самостоятельной работы обучаемый, поставленный в положение организатора своей деятельности, вооружается умениями планировать свою работу и контролировать ход ее выполнения.

Таким образом, развитие опыта самообразовательной деятельности приобретает особое значение в современных условиях, которые характеризуются высокими темпами распространения научно-технической информации, развитием информационных, компьютерных технологий, необходимостью постоянного повышения профессиональной компетентности, интеллектуальности, профессиональных и личностных качеств. Развитие этих качеств является необходимым условием для непрерывного профессионального роста и мобильности, творческого развития личности.

Библиографический список

1. **Булавенко, О. А.** Проектирование подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования [Текст]: монография. / О. А. Булавенко. – М.; НИИ школьных технологий, 2006. С. 123–125.

2. **Кларин, М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – С. 100–101.

3. **К вопросу о типологии** и статусе электронных изданий учебного назначения / Руденко-Моргун О. И., Дунаева Л. А. Российский университет дружбы народов (РУДН), Московский педагогический государственный университет (МПГУ). – М.; РУДН, 2003. – 55 с.

4. **Организация**, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы [Текст]: учебно-методическое пособие / Под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2004. – 88 с.

5. **Панфилова, А. П.** Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития [Текст]: учебное пособие. / А. П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

6. **Пидкасистый, П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов. [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.; Педагогическое общество России. 2005. – 144 с.

УДК 32

Иванова Татьяна Николаевна

Старший преподаватель кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлеведенья ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Ivanova Tatyana Nikolayevna

Senior teacher at the Chair of History of Education, Ethnopedagogics in the I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

METHODS OF FORMATION OF ETHICAL CULTURE IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Для решения задач по формированию этической культуры у учащихся начальных классов мы использовали большой набор методов воспитания. Анализ учебно-методической литературы показал, что в настоящее время наиболее распространенной представляется классификация методов воспитания на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания (Г. И. Щукина) и представляется весьма важным включение четвертой группы методов воспитания, методов контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения (В. А. Сластенин).

В результате сопоставительного анализа, мы пришли к следующей системе методов формирования этической культуры:

I. Методы формирования сознания личности: рассказ, диспут, доклад, пример, увещевание, внушение, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа.

II. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации.

III. Методы стимулирования поведения и деятельности: соревнование, одобрение, осуждение.

IV. Методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения: педагогическое наблюдение за детьми, устный контроль (индивидуальный и фронтальный опрос), письменный контроль (сочинения, творческие работы и т. п.), тестовый контроль, анализ результатов общественно-полезной деятельности, самоконтроль учащихся.

* Издание (статья) осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 07-06-22 607 а/В).

Далее остановимся на характеристике наиболее часто применяемых нами методов формирования этической культуры.

К I группе мы отнесли методы формирования сознания личности. Педагогу трудно воспитать какое-либо качество в ребенке, не добившись ясного понимания значения этого качества. В учебных пособиях прошлых лет эта группа методов называлась иначе – *методами убеждения*, так как главной их целью является формирование устойчивых убеждений. В арсенал методов формирования сознания личности мы включили старые и забытые басни, поучительные рассказы К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, а также чувашские сказки, фольклор. Широкое применение получили этические беседы, диспуты, внушения, доклады и т. п.

Нас интересовали условия эффективности *этической беседы*. При организации мероприятий, направленных на формирование этической культуры, мы учитывали следующие особенности беседы:

1. Беседа должна иметь проблемный характер. Воспитатель должен стимулировать нестандартные вопросы, помогать школьникам находить на них ответы.

2. Нельзя допускать, чтобы беседа проводилась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослым ответов. Нужно дать ребятам возможность высказать то, что они думают, учить аргументированно вырабатывать правильную точку зрения.

3. Нельзя допускать, чтобы беседа превращалась в лекцию: воспитатель говорит, воспитанники слушают.

4. Материал должен быть близок эмоциональному опыту ребенка.

5. В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения, ничье мнение не должно быть проигнорировано.

6. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу [1, с. 110].

Например, на уроке этической культуры, направленном на воспитание уважения к старшим людям, к матери мы использовали беседу по рассказу К. Петрова «Космонавт амáшэ» («Мама космонавта»). Занятие мы начали с психологического тренинга. Все ученики и учитель сели в круг, каждому из присутствующих было предложено рассказать о своей матери, первой выступила учитель. Это упражнение содействовало сближению коллектива, способствовало созданию атмосферы откровенности, открытия и доверия.

Не менее эффективным, методом убеждения является *пример*. Закономерность его воздействия заключается в том, что явления воспринимаемые зрением быстро и без труда запечатлеваются в памяти. Когда мы говорим о примере, мы имеем ввиду родителей, учителей, воспитателей, друзей. Но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, жизнь знаменитых людей. Здесь важно обратить внимание ученика на положительных героев, научить ребенка анализировать отрицательные поступки, извлекать правильные выводы.

Методы формирования сознания личности являются эффективными помощниками в целях воспитания духовных начал младшего школьника. В этой связи нам бы хотелось напомнить о старой школе, в которой небесполезно и широко применялись *назидательные истории* (А. Калкан «Наян Кампур» – «Ленивый Кампур», М. Юхма «Шурдебек»), *притчи* («Анне пек лайӑххи ништа та ҫук» – «Лучше матери никого, нигде нет»), *рассказы* (В. Алентей «Тӑван ял» – «Родная деревня», С. Шавлы «Шурӑ хуламӑр Шупашкар» – «Родной город Чебоксары», В. Алентей «Тӑван чӗлхе» – «Родной язык», И. Я. Яковлев «Автан» – «Петух», Г. Н. Волков «Анна-апа на зиму уехала к сыну...»), *сказки* («Пять хлебов», «Кукушка», «Юман-батыр», «В стране светлого дня») и т. п. Вывод по прочитанному ученики должны были сделать без помощи учителя, так как это способствовало развитию самостоятельного мышления.

В состав II группы мы включили методы организации деятельности. Все методы этой группы основаны на практической деятельности воспитанников, *упражнениях*, как часто их называли в недавнее время. В освоении опыта общественной деятельности они играют решающую роль. Путем многократного повторения требуемых действий учитель может добиться формирования устойчивых качеств личности. Упражнения часто реализуются через поручения, которые представляют собой планомерно и регулярно выполняемые действия.

В нашем исследовании методы организации деятельности мы использовали чаще в работе с отстающими в учебе детьми, тем которым требуется в первую очередь индивидуальный подход. Например, при работе с Катей К. (у девочки занижена самооценка), мы старались давать ей индивидуальные задания, главные роли на выступлениях, поручения (проверить состав класса, помочь проверить тетради), хвалили, беседовали, старались сблизить с наиболее общительными учащимися и т. д. Все это проделывалось для того, чтобы Катя почувствовала себя важным, необходимым членом коллектива. В экспериментальной группе были дети, которые все делали быстрее всех и отвлекали других учащихся, здесь мы использовали дополнительные задания.

И. П. Подласый указывал, что адекватность упражнений спроецированному поведению – важное условие педагогической эффективности этого метода. Воспитание должно вырабатывать жизненно необходимые, важные, полезные навыки и привычки. Поэтому воспитательные упражнения не выдумываются, а берутся из жизни, задаются реальными ситуациями [1, с. 118].

Педагогическое требование, еще один метод организации деятельности. В. А. Сластенин установил, что по форме предъявления различают требования прямые (указания, предписания, приказания) и косвенные (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т. д.). В нашем экспериментальном исследовании мы чаще использовали косвенную форму требований.

Метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях (*метод воспитывающих ситуаций*). В педагогике существует несколько важных условий применения данного метода:

- он исключает надуманность, ситуация должна быть естественной;
- в нем должна быть неожиданность. Учитель должен предугадать возможную отрицательную реакцию ученика и внезапной реакцией поступить иначе, чтобы воспитанник принял позицию взрослого.

Этот метод широко использовался нами как на занятиях этической культуры, так и на других уроках и внеурочное время. Например, на занятии направленном на формирование трудолюбия мы использовали рассказ В. Тарават «Я – мужчина»:

«На крыльцо с маленьким ведерочком вышла бабушка.
– Сашок, сбегай, пожалуйста, к роднику. Очень вкусный чай получается из родниковой воды. – Она протянула мне ведро.
– Сейчас. Только ты мне ведро вынеси.
– Да вот же ведро. Не видишь?
– За кого ты меня, бабуля, принимаешь?
– Как за кого? Внучок ты мой.

– Внук! Внук! Я – мужчина, бабуля! Разве это ведро? Это котелок какой-то. Люди смеяться будут. Я сильным стать хочу!

Обсуждение этого рассказа вызвало большой интерес у детей, каждый хотел поведать о себе, многие рассказывали о своей деревне, бабушке, родителях. Ведь ни для кого не секрет, что жизнь в деревне постоянно требует трудовых усилий, умений и главного желания работать. Такие рассказы-ситуации служат хорошим подспорьем в формировании этических качеств младших школьников.

В следующую группу вошли методы стимулирования. *Одобрения и осуждения* у чуваш находили широкое применение в нравственном воспитании детей. К поощрениям относили одобрение, похвалу и премирование (преподнесение подарков). Одобрительные замечания старых людей – «лайӓх турӓн» – «хорошо сделал», «маттур ёслетён» – «работаешь молодец» и другие имели большой педагогический эффект. Они служили своеобразным подкреплением положительных поступков детей, вселяли в них веру в свои возможности. Похвала в народной педагогике, как правило, применялась в трех вариациях: индивидуальная похвала, похвала ребенка в присутствии товарищей (в данном случае его ставят в пример остальным), похвала ребенка в присутствии родителей: «Хороший сын растет, уже сейчас видно, что вырастет из него трудовой человек» и т. д.

Несмотря на то, что похвала несет большой положительный заряд, она может воспринята ребенком двояко и не всегда применима в воспитательных целях. Надо проявлять осторожность и чувство меры при одобрениях. Не следует хвалить:

- за то, что получено от природы (ум, здоровье и т. д.);
- за то, что достигнуто не своими усилиями, не своей работой;

– больше двух раз за одно и то же достижение;
– из-за жалости;
– из-за желания понравиться. Тот, кто хвалит, далеко не всегда становится любимым. Похвала обладает свойством наркотика: получив ее порцию, хочется еще и еще.

В нашей работе мы крайне редко использовали осуждения. Что же может заменить данный метод? Ведь не всегда идет гладко работа в школе, бывают и неприятности. Если мы начнем читать моральные нотации, то вряд ли чего добьемся, ребенок еще сильнее отдалится от нас. Во-первых, мы старались понять мотивы поступка ребенка. Не всегда все то, что лежит на поверхности является правдой, бывают и скрытые мотивы. Тактом и деликатностью старались выяснить цель совершенных действий младшего школьника. Ставили себя на его место и предлагали ребенку поставить себя на место учителя. Как бы он поступил, что бы он предпринял, чтобы не возникало таких неприятных моментов? Пусть он сам, но с вашей помощью решит, как стоит поступить в данном случае. Не ставили себя выше ученика, в позицию ученик-учитель, мы были для него другом, товарищем и только таким подходом добивались уважения в глазах детей. Однако, это результативно лишь на стадии когда коллектив сформировался. Тогда же, когда это всего лишь группа людей, где каждый сам за себя, такая позиция учителя не всегда применима. На первоначальных стадиях развития коллектива педагогу можно использовать и авторитарный стиль поведения. Но опять здесь должна быть мера и не стоит «перегибать палку». Признание педагога учениками самое приятное и главное для нас.

В чувашской народной педагогике использование осуждений также отличается многообразием, многие из них получили применение в нашем исследовании. Оно включает в себя индивидуальное осуждение, осуждение в присутствии товарищей, лишения детей некоторых удовольствий. Осуждение проводится в различных формах. В иных случаях в использовании данного метода имеются элементы угрозы, в других случаях, не разбирая последствий того или иного поступка, просто осуждают ребенка, совершившего плохой поступок. Так, например, известна поговорка, содержащая осуждение: «Сёт шӑлӗ тӑкӑнман, чӗлӗм туртма вӗреннӗ» – «Еще не выпали молочные зубы, а уже выучился курить». В осуждении родителей встречаются выражения такого рода: «Сын ачи пек пулмарӑр» – «Вы не как дети других». В данном случае родители разбирают какой-либо поступок детей и, порицая их, ставят им в пример их же товарищей, чаще всего ровесников. В иных случаях осуждение по адресу детей постарше содержит даже элемент проклятья: «Пархатар курмар» – «Не увидишь добра» (в значении: «не будешь добрым, благонравным»). Нередко осуждая какого-либо ребенка за его поступки в присутствии товарищей, говорят, обращаясь к ним: «Малашне те ҫаплах юлсан, ашшӗ-амӑшне нумай йӗртӗ-ха вӑл. Ун пек ан пулӑр» – «Останется таким же, он еще много раз заставит родителей слезы лить. Не будьте такими».

К осуждениям учителям, в нашей учебно-воспитательной работе, приходилось прибегать в тех или иных педагогических ситуациях, но каждый раз они задумывались над тем, как нельзя этого делать, и в этом отношении вывели для себя множество рекомендаций, среди которых важнейшие сводились к следующим:

– осуждение не должно вредить здоровью – ни физически, ни морально;

– если есть сомнение: стоит или не стоит применять осуждение, то следует его избежать;

– за один раз – одно осуждение (если даже одновременно было совершено несколько проступков);

если время упущено, то запоздало осуждать не следует.

Анализ научно-методической литературы показал, что учителю следует придерживаться ряда условий при применении одобрений и осуждений:

Не переоценивать значение этих методов в процессе воспитательной работы. В хорошо воспитанных учебных коллективах, где сложилась сознательная дисциплина и есть взаимопонимание, длительное время можно обходиться без осуждений вообще.

Их использование эффективно только в комплексе с убеждением (переубеждением), поручением (упражнением), примером, требованием.

Ведущим должен быть метод одобрения, вспомогательным – осуждение. Это помогает сформировать определенную линию: постоянно опираться на те лучшие качества личности школьника, которые есть в нем, развивать эти качества, проектируя постепенно новые, еще более ценные.

Они должны быть индивидуализированными, учитывать возрастные и психологические особенности личности, педагогическую ситуацию. Такт в одобрении и осуждении – необходимый элемент. Нужно стимулировать школьника давать самооценку своему поведению.

Осуждение применено правильно, если провинившийся понимает его, если оно разрешает конфликт между виновником проступка и коллективом.

IV группа методов воспитания – *методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения*, которые помогли изучить уровень сформированности этической культуры младших школьников. К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за детьми, устный контроль (индивидуальный и фронтальный опрос), письменный контроль (сочинения, творческие работы и т. п.), тестовый контроль, анализ результатов общественно-полезной деятельности, самоконтроль учащихся.

Сказанное выше позволяет нам сделать вывод о том, что применение методов воспитания должно согласовываться с условиями протекания педагогического процесса, с конкретными жизненными ситуациями.

Как показало наше исследование, у педагогов нет ни хороших, ни плохих методов формирования этической культуры. Все методы находят применение, как в урочное, так и во внеурочное время. Все зависит от реально поставленной педагогом цели. Чем глубже педагог понимает причины, по

которым следует использовать тот или иной метод формирования этической культуры, тем правильнее намечает пути воспитания.

Библиографический список

1. **Подласый, И. П.** Педагогика [Текст]: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 – 256 с.

УДК 37.016: 33

Торсунова Элина Рафаэлевна

Преподаватель кафедры общих гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин Пермского института экономики и финансов, ETorsunova@pief.ru, Пермь

МОНИТОРИНГ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Torsunova Elina Rafaelevna

Lecturer of the chair of natural-science and mathematical disciplines, Perm Institute of Economics and Finance, ETorsunova@pief.ru, Perm

MONITORING OF FACTORS FORMING ECONOMIC CULTURE OF SENIOR PUPILS

В настоящее время общество переживает переход в новую культурную эпоху – постиндустриальную, доминирующим субъектом которой является человек с автономно-гуманистическим типом сознания. Личность нового типа характеризуется наличием рефлексивного сознания, основанного на нравственных, гуманистических ценностях, способностью осуществлять ответственный выбор в сложных ситуациях [2].

В связи с этим наблюдаются важные изменения в образовательной стратегии. В частности они связаны со значительным расширением содержания образования. Если ранее оно сводилось к системе научных знаний, умений и навыков, то в настоящее время доминирует представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте. Речь идет о сформированном человечеством опыте материальной и духовной деятельности, составляющим всю отечественную и мировую культуру.

Такое видение содержания образования соответствует культурологическому подходу в образовании, согласно которому содержание образования – «педагогически адаптированная культура в целом» [2, с. 8], цель образования – «приобщение к культуре», а учебный процесс направлен на «приобретение учеником опыта различных видов деятельности и отно-

шений» [3, с. 3]. Актуальной задачей школы является формирование общей культуры личности.

По мнению многих исследователей в области педагогики, составной и существенной частью общей культуры выступает экономическая культура [1; 4; 6]. О необходимости формирования экономического сознания в образовательном процессе пишет И. В. Видт [2, с. 153].

Современные социально-экономические условия выдвигают требования к формированию личности, готовой к эффективному экономическому поведению. В период развития рыночных отношений экономическое образование становится особенно актуальным. Поэтому оно должно рассматриваться как необходимое направление общего образования. Экономическое образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания, результатом которого является формирование экономической культуры школьников.

В настоящее время в средней школе реализуются различные подходы к экономическому образованию учащихся:

– академический, согласно которому школьное экономическое образование рассматривается как упрощенное высшее и предполагает освоение учащимися системы экономических понятий и концепций;

– практикоориентированный, в рамках которого сведения об экономике передаются учащимся в виде практических рекомендаций, направленных на формирование навыков эффективного поведения в хозяйственной жизни;

– культурологический, в соответствии с которым целью экономического образования является формирование «представлений об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности» [6, с. 319], при этом акцентируются ценностные ориентации как фактор адекватного поведения в реальной экономической жизни.

Из выше сказанного следует, что и академический, и практикоориентированный подходы являются однонаправленными. Наиболее приемлемым в плане экономического образования является культурологический подход, поскольку наиболее полно решает задачу социализации личности.

Уже со школьной скамьи необходимо формирование навыков эффективного экономического поведения – умений действовать в ситуациях постоянного выбора из ограниченных ресурсов с целью удовлетворения собственных потребностей, потребностей семьи, общества. При этом существенной является проблема стоимости собственного выбора. Рациональное экономическое поведение предполагает поиск оптимального решения, состоящего в минимизации расходов и максимизации прибыли. Но при этом возникает другая проблема – не затрагивает ли полученное решение интересов других людей. Насколько собственное экономическое поведение соответствует нравственным принципам. В связи с этим и возникает необходимость акцентирования эмоционально-ценностного и личностного компонентов.

Таким образом, целью экономического образования в средней школе является формирование экономической культуры школьников. Высокий

уровень экономической культуры обуславливает социальную защищенность, экономическую свободу, является необходимым атрибутом конкурентоспособного специалиста на современном рынке труда.

А. С. Нисимчук вводит понятие «экономическая культура подростка» как «качественную характеристику участия школьников в решении экономических задач, связанных с деятельностью ученического коллектива, уровня их экономических знаний, навыков и умений элементарного хозяйствования, развитости экономического мышления и сознания». Также он отмечает, что «экономически культурный работник обладает высоким уровнем разумных потребностей, развитым экономическим мышлением, умением выявлять резервы, производить больше продукции, лучшего качества и с меньшими затратами, определять наиболее эффективные пути решения производственных задач, рационально использовать материальные ресурсы, свое рабочее время» [4, с. 44].

В Современном экономическом словаре приводится следующее определение: «экономическая культура - система ценностей и побуждений хозяйственной деятельности, уважительное отношение к любой форме собственности и коммерческому успеху как к большому социальному достижению, успеху, неприятие настроений «уравниловки», создание и развитие социальной среды для предпринимательства и т. п.» [5, с. 478].

Экономическая культура личности включает: экономические знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения в сфере экономики, качества личности, важные для экономической деятельности. Можно выделить четыре составляющие экономической образованности: когнитивную, деятельностную, эмоционально-ценностную, личностную.

Изучение экономики в старших классах ориентировано на «...развитие способности критически осмысливать информацию об экономике, государственной экономической политике и вырабатывать собственное аргументированное мнение, способности применять полученные знания для определения экономически рационального поведения в конкретных ситуациях; воспитание ответственности за экономические решения; уважения к труду и предпринимательской деятельности» [7]. Экономическая культура является необходимым условием формирования общеобразовательных социальных компетенций в средней школе, а также социальных компетенций, являющихся универсальными для всех специальностей, в профессиональной школе. А для студентов экономико-управленческих специальностей экономическая культура является также условием формирования профессиональной компетентности.

Таким образом, на современном этапе возникает проблема, связанная с расширением содержания образования. Можно выделить два аспекта этого изменения. Первый аспект связан с добавлением все новых направлений общего образования: правовое, экологическое, политическое, экономическое и пр. Второй аспект детерминирован дополнением традиционного пони-

мания структуры содержания образования, в том числе, экономического. Учащимся необходимо не только усвоить экономические знания, умения и навыки действовать по алгоритму, но и умения принимать нестандартные решения в новых, проблемных, неоднозначных экономических ситуациях. Также у школьников необходимо формировать опыт эмоционально-ценностных отношений в сфере экономики, положительные экономические качества личности: трудолюбие, рациональность, бережливость, предприимчивость, эмпатию. Оптимальному решению этой проблемы способствует исследование факторов, определяющих эффективность образования. В частности, возникает задача определения факторов, обуславливающих формирование экономической культуры личности.

Нами было проведено исследование с целью выявления структуры факторов, обуславливающих успешность обучения недавних выпускников школ в экономическом колледже. В эксперименте приняли участие 105 студентов АНО ВПО «Финансово-экономический колледж». Выборка состояла из студентов I курса, которые только что поступили в колледж. Это значит, что оценивается результат школьного образования. Набор показателей определялся так, чтобы представить все основные сферы к которым могут относиться факторы, влияющие на успешность овладения экономической культурой. Факторизация осуществлялась по методу главных компонент. В итоге выделилось три фактора. Общая доля воспроизводимой ими дисперсии переменных – 65%.

Первый фактор мы обозначили «Предпосылка экономической компетентности». Он имеет вес 44% и положительно коррелирует с оценками экономических умений, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений в области экономики, с показателями, характеризующими качества личности: ответственность, инициативность, исполнительность, целеустремленность, организованность, самостоятельность, трудолюбие, рациональность, бережливость, предприимчивость, эмпатия. Можно предположить, что проявилась направленность учащихся на продолжение образования в учебных заведениях экономического профиля.

Второй фактор – «Готовность личности к профессиональному самоопределению» (вес 13%) положительно коррелирует с показателями, характеризующими когнитивный, оценочно-рефлексивный, операционально-действенный компоненты готовности личности к профессиональному самоопределению, а также с показателем общей готовности личности к профессиональному самоопределению и оценкой экономических знаний учащихся.

Третий фактор – «Способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению» (вес 8%) положительно коррелирует с оценками за выполнение теста Амтхауэра (субтесты: «Задачи», «Ряды») и оценкой результатов единого государственного экзамена по математике.

Второй и третий факторы являются предпосылками успешности обучения в целом, они не связаны со спецификой формирования экономической культуры.

Таким образом, на готовность к овладению профессиональными компетенциями оказывают влияние такие факторы, как «Предпосылка экономической компетентности», «Готовность личности к профессиональному самоопределению», «Способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению».

Выделение в качестве первого фактора предпосылки экономической компетентности свидетельствует о его главной роли в комплексе анализируемых показателей и их взаимосвязей. Структура данного фактора включает основные компоненты экономической культуры: деятельностный, эмоционально-ценностный, личностный. Их можно рассматривать как силы, действующие в одном направлении, которые дополняют друг друга и ведут к успеху в деятельности. Фактор характеризует потенциальные способности учащихся к овладению экономическими компетенциями в профессиональной школе. Положительная корреляция с эмоционально-ценностной составляющей экономической культуры, свойствами личности, выражающими волевые качества, отношение человека к общественно-трудовой деятельности отражает экономически осознанное отношение личности к окружающей действительности, определенный уровень сформированности мировоззренческой позиции по отношению к экономическим объектам, явлениям, процессам. Тем самым выражает некую внутреннюю личностную составляющую, характеризующую экономическое сознание. В первый фактор с наибольшими факторными весами вошли также показатели, характеризующие деятельностную компоненту экономической культуры школьников. Фактор оказался статистически не взаимосвязан с оценками уровня сформированности экономических знаний. Таким образом, на наш взгляд, этот фактор характеризует способности школьников к овладению экономическими компетенциями. Он может быть проинтерпретирован как проявление синергии во взаимоотношениях деятельностной, эмоционально-ценностной составляющих экономической культуры, качеств личности, важных в сфере экономической деятельности, выражающейся во взаимной направленности этих компонентов на обеспечение успешности овладениями экономическими компетенциями.

Второй фактор вобрал в себя комплекс показателей, характеризующих готовность личности к профессиональному самоопределению и оценку экономических знаний. На наш взгляд, выделение этого фактора свидетельствует о важной роли внутренней готовности личности к построению траектории собственного развития в профессиональном плане в формировании экономической культуры учащихся.

Выявление третьего фактора показывает, что способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению, а также успешность овладения школьниками математикой, имеют большое значение в плане формирования экономической культуры школьников.

Высокий уровень экономической культуры абитуриентов способствует эффективной профессиональной адаптации, формированию социальных и профессиональных компетенций, готовности к профессиональному становлению.

Полезно оценить степень сформированности каждого фактора, влияющего на формирование экономической культуры. Так, в рассматриваемой выборке в ходе диагностирования были получены данные (табл. 1), согласно которым большинство учащихся обладают низким или средним уровнем сформированности факторов.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня сформированности факторов
экономической культуры учащихся**

Фактор	Уровень сформированности	Кол-во учащихся, %
Предпосылка экономической компетентности	низкий	17,14
	средний	62,86
	высокий	20
Готовность личности к профессиональному самоопределению	низкий	15,24
	средний	68,57
	высокий	16,19
Способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению	низкий	16,19
	средний	66,57
	высокий	17,14

Но при этом следует учесть специфику исследуемой выборки – направленность на получение профессионального экономического образования. Возникает вопрос о степени сформированности этих факторов у старшеклассников, не проявляющих интереса к профессиям экономической сферы. Предполагается такое сравнение осуществить.

Выявленные факторы детерминируют наиболее актуальные сферы формирования экономической культуры школьников:

- когнитивную (формирование системы базовых экономических знаний);
- ценностно-ориентировочную (формирование ценностных отношений к объектам, процессам социально-экономической деятельности);
- операционально-деятельностную (формирование опыта решения практических задач репродуктивного, поискового, творческого характера экономической тематики);
- интеллектуальную (развитие логического мышления учащихся);
- сферу профессионального самоопределения (формирование готовности к профессиональному самоопределению).

Полученные результаты актуализируют необходимость комплекса мероприятий, направленного на формирование факторов, обуславливающих успешность последующей профессиональной подготовки. Особенно это актуально для классов экономического профиля.

В соответствии с государственным образовательным стандартом дисциплина «Экономика» стала одним из модулей предмета «Обществознание».

Переход к профильному обучению значительно расширяет возможности экономического образования учащихся, поскольку позволяет вводить профильные и элективные курсы экономической направленности в базисные учебные планы старшей ступени школы.

Нами предложен комплекс мероприятий для формирования экономической культуры школьников (табл. 2), направленный на создание дополнительных педагогических условий за счет внесения корректив в содержательный и технологический аспекты учебного процесса, а также проведения дополнительных внеучебных мероприятий.

Таблица 2

Комплекс дополнительных учебно-воспитательных мероприятий для формирования экономической культуры учащихся

Направление	Перечень мероприятий
Учебная работа. Содержательный аспект	<ol style="list-style-type: none"> 1. Включение в содержание учебных дисциплин проблемных экономических ситуаций, требующих активизации мыслительной деятельности учащихся для поиска рационального решения из множества возможных. 2. Включение экономических заданий провокационного характера, требующих обоснования решения не только с помощью математических расчетов экономической эффективности, но и исходя из нравственных ценностей. 3. Увеличение доли математических заданий, направленных на развитие способностей к логическому и аналитико-синтетическому мышлению.
Учебная работа. Процессуальный аспект	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрение форм обучения, стимулирующих творческую активность учеников, предполагающих возможность альтернативного выбора. 2. Внедрение исследовательских, проектных, игровых методов обучения, направленных на формирование предпосылки экономической компетентности. 3. Подготовка учащихся в области научной организации труда: овладение теоретическими основами, практическими навыками научной организации учебного, общественно-полезного труда.
Внеучебная работа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение профориентационной работы, направленной на формирование готовности к профессиональному самоопределению. 2. Включение в содержание классных часов дополнительной информации, расширяющей представление учащихся о профессиях экономико-управленческой сферы; ярких примеров жизненного успеха. 3. Организация трудовой деятельности. 4. Включение в план работы научного общества учащихся проведение научно-практических конференций экономической тематики. 5. Акцентирование внимания учащихся на ценностно-смысловых проблемах.

Для отслеживания динамики результатов экономической подготовки учащихся и своевременной корректировки учебно-воспитательного процесса предлагается провести мониторинг экономической культуры школьников. Программа мониторинга представлена в табл. 3.

Таблица 3

Программа мониторинга результатов экономического образования в школе

№	Содержание деятельности	Критерии	Сроки	Ответственный	Выход	Диагностический инструмент-арий
1	2	3	4	5	6	7
1.	Экспертиза качества экономических знаний, умений	Уровень сформированности экономических знаний. Уровень сформированности экономических умений.	Сентябрь-октябрь, декабрь, май	Руководитель МО ГСЭ	Информация на заседании МО ГСЭ. Аналитические справки по результатам входной диагностики, а также по итогам учебного полугодия, учебного года для администрации школы	– тест, включающий три группы тестовых заданий: – задания из области экономической географии; – задания из области экономики и (или) общественного знания; – задания на общую эрудированность, осведомленность в области профессий, связанных с экономикой; анкетирование (учителя экономики и (или) общественного знания, географии, математики)
2.	Определение уровня сформированности логического, аналитического, синтетического мышления	Уровень сформированности логического, аналитического, синтетического мышления	Сентябрь-октябрь, декабрь, май	Психолог	Аналитические справки по результатам входной диагностики, а также по итогам учебного полугодия, учебного года для администрации школы	– тест Амтхауэра (субтесты «Задачи», «Ряды»)

1	2	3	4	5	6	7
3.	Экспертиза креативно-деятельностного компонента экономической культуры.	Уровень сформированности опыта творческой деятельности в сфере экономики	Сентябрь-октябрь декабрь, май	Руководитель МО ГСЭ	Информация на заседании МО ГСЭ. Аналитические справки по результатам входной диагностики, а также по итогам учебного полугодия, учебного года для администрации школы	анкетирование (учителя экономики и (или) обществознания, географии, математики, истории)
4.	Экспертиза уровня экономической воспитанности учащихся	Уровень сформированности эмоционально-ценностных отношений. Уровень сформированности качеств личности, важных для экономической деятельности	Сентябрь-октябрь декабрь, май	Классный руководитель	Информация на заседании МО классных руководителей и МО ГСЭ. Аналитические справки по результатам входной диагностики, а также по итогам учебного полугодия, учебного года для администрации школы	анкетирование (классный руководитель, учителя экономики и (или) обществознания, географии, математики); – методика оценки важных качеств личности
5.	Диагностика общей готовности личности к профессиональному самоопределению и её компонентов	Уровень сформированности общей готовности личности к профессиональному самоопределению и её составляющих компонентов: – мотивационно-ценностного; – когнитивного; – оценочно-рефлексивного; – эмоционально-волевого; – операционально-действенного.	Сентябрь-октябрь декабрь, май	Классный руководитель	Информация на заседании МО классных руководителей. Аналитические справки по результатам входной диагностики, а также по итогам учебного полугодия, учебного года для администрации школы	анкетирование учащихся

Данная программа является дополнительной к программе мониторинга качества образования в школе. Она значительно расширяет традиционное содержание мониторинговой деятельности в плане отслеживания результативности экономического образования учащихся. В представленной программе акцентируется диагностика составляющих экономической культуры личности, а также других качеств личности, являющихся проявлением латентных факторов формирования экономической культуры.

Субъектами мониторинга являются сотрудники школы:

- учителя – предметники, классные руководители, психологи;
- руководители предметных методических объединений, методических объединений классных руководителей;
- администрация школы.

При этом администрация осуществляет контролирующие функции, а все остальные участники педагогического процесса – информационно-методические.

Диагностика уровня сформированности экономических знаний, способов экономической деятельности, опыта творческой деятельности в сфере экономики осуществляется руководителем методического объединения учителей гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Для оценки знаний используется тестирование учащихся, а для оценки других показателей – анкетирование учителей-предметников, при этом каждый эксперт выставляет свою оценку, каждый показатель определяется как среднее арифметическое индивидуальных экспертных оценок. Оценка уровня сформированности логического, аналитико-синтетического мышления проводится школьным психологом с помощью теста Амтхауэра. Диагностику уровня сформированности качеств личности, важных для экономической деятельности, общей готовности личности к профессиональному самоопределению проводит классный руководитель. Для этого используется методика экспертной оценки качеств личности, важных в сфере экономики и управления, позволяющая определить степень выраженности каждого из качеств и методика измерения готовности личности в сфере её профессионального самоопределения.

Во время осуществления мониторинговых процедур могут возникнуть следующие трудности:

- формальное отношение участников педагогического процесса к процедуре оценивания;
- субъективизм в процессе оценивания;
- любая мониторинговая процедура требует дополнительных затрат рабочего времени.

Заинтересованное участие всех субъектов мониторинга – залог эффективности проводимых мероприятий. Субъективизм оценивания частично снимается наличием экспертной оценки. Применение компьютерных информационных технологий частично решает проблему, связанную с затратами времени.

Данные, полученные в ходе реализации мониторинговых процедур, позволяют скорректировать тактические и стратегические задачи учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование экономической культуры школьников, а также провести итоговый анализ, включающий динамику основных показателей эффективности экономической подготовки в школе.

Полученные в ходе факторного анализа результаты дают возможность сформировать систему критериев, лежащих в основе разработки технологии мониторинговых процедур, позволяющих отслеживать динамику формирования экономической культуры учащихся. Кроме этого, своевременное выявление факторов, измерение степени их сформированности, способствует усилению влияния факторов на экономическую культуру школьников.

Библиографический список

1. **Алексеев, Н. А.** Комплексный мониторинг эффективности опытно-экспериментальной работы в системе дошкольного и общего среднего образования (методические рекомендации) [Текст] / Н. А. Алексеев, В. И. Загвязинский, И. Г. Захарова, О.А. Селиванова, Т.А. Строкова – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2007. – 308 с.
2. **Видт, Е. И.** Образование как феномен культуры: монография [Текст] / Е. И. Видт – Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
3. **Иванова, Е. О.** Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова. // Интернет – журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
4. **Нисимчук, А. С.** Экономическое образование школьников [Текст]: книга для учителя / А. С. Нисимчук. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
5. **Райзберг, Б. А.** Современный экономический словарь [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. М. Лозовский, Е. Б. Старобубцева. 5-е изд. перераб. и доп. – М.: Инфра – М, 2007. – 495 с.
6. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
7. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования. Часть 2. Среднее (полное) общее образование. Экономика. / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004.

УДК 378

Попова Вера Владимировна

Старший преподаватель Сургутского государственного педагогического университета, PopovaVera PopovaVeraSurgut@yandex.ru, Сургут

**ДИАЛОГОВАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА
КАК МЕТОД ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Popova Vera Vladimirovna

Senior teacher of the Surgut State Pedagogical University, PopovaVeraSurgut@yandex.ru, Surgut

**DIALOGUE POSITION OF TEACHER LIKE A METHOD
OF EDUCATION'S HUMANIZATION**

Начало третьего тысячелетия связано с радикальными изменениями. Мы имеем возможность наблюдать серьезные изменения и проблемы в разных сферах человеческой жизни, они создают особый «имидж» нашего времени. Одной из примет современной эпохи является все более углубляющийся разрыв между технократической идеологией и гуманизацией общества. На смену общества техногенного типа идет посттехногенное общество. Его главное отличие – в изменении отношения к человеку. Если в техногенном обществе человек есть объект, вещь, средство, то в посттехногенном – человек есть субъект и главная цель общества, отсюда – признание прав человека и создание максимальных условий для его развития и самореализации.

Сегодня остро встает вопрос о «новом человеке» (Э. Фромм), способном найти в себе самом «смысл революции в культурной сфере» и «предотвратить болезнь духа». Кризис в обществе есть результат кризиса духа в человеке, переживающем крах идеалов, переоценку ценностей и «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл). По всей видимости, преодоление кризисной полосы, в которой находится современная цивилизация, во многом будет зависеть от способности человечества мобилизовать свой духовный потенциал.

Современная социокультурная ситуация характеризуется целым рядом особенностей, среди которых можно выделить: глобализацию проблем; кризисность экономической, политической и других систем; всеобщую технологизацию, стремительное превращение «мира вещей» в «мир процессов»; тотальную информатизацию общества; обострение «ноогенных неврозов» и духовно-нравственных болезней; разрушение персональных контактов, рассогласованность людей во всех сферах жизни; ослабление контроля личности над собой [1].

Сегодня пророчат «антропологическую катастрофу», опасность превращения человека в «механизованную деталь» (Э. Фромм). Ведутся разговоры о возникновении и распространении в широких масштабах особого типа мышления и сознания, называемого катастрофическим и вызванного страхом человечества перед самим собой, перед теми разрушительными силами, скрытыми в личности, организациях, выработанными людьми, развязываемых как отдельным человеком, так и группами (В. Э. Шляпентох, В. Н. Шубкин, В. А. Ядов).

Е. А. Юдина определяет истинный смысл, сущность и цель новой парадигмы образования как социально-личностное образование и рассматривает три ведущих принципа современной парадигмы образования: *гуманизацию, гуманитаризацию, информатизацию*; интерпретирует их с позиций комплексного подхода: в философском, педагогическом, психологическом и управленческом аспектах. Эти принципы по своей сути лучше всего соответствуют философии неогуманизма – философии переходного времени и, как прогнозируют многие ведущие мыслители современности, – мировоззрению XX века. Именно неогуманизм делает акцент на самом человеке, его внутреннем мире, на процессах самопознания, саморазвития, самореализации. С точки зрения философии неогуманизма техника и информационные технологии – это инструментарий для интенсивного развития человека.

Гуманизация, гуманитаризация и информатизация провозглашены в целом ряде стран приоритетными направлениями образования. Многократно эти направления обсуждали великие ученые России (Я. А. Ваграменко, В. И. Загвязинский, В. А. Кайдалов, Ю. А. Конаржевский, А. А. Леонтьев, Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, В. И. Слободчиков, А. Н. Тихонов, П. И. Третьяков, Е. К. Хеннер, И. С. Якиманская) [5].

Информатизация общества, которая, наряду с позитивными факторами, несет существенные издержки. Как заметил А. Тоффер, на наших глазах происходит возникновение нового типа цивилизации – цивилизации третьей волны, в основу которой положена информация. Актуально для человека значение коммуникативных процессов, происходящих в мире, разворачивающейся в обществе «психологической / информационной войны», когда личность получает новые типы зависимости, новые типы возможностей влияния на человеческое сознание.

В традиционной системе образования – в научно-технократической парадигме – основные ценности и смыслы лежат вне конкретного человека – в объективном мире, где действуют точные знания, однозначные истины, законы, стандарты, нормы. Человек должен их лишь усвоить. С этой позиции он выступает как «объект», который нужно «наполнить», которому нужно сообщить знания. Ущербность современного образования, как замечает В. В. Сериков, состоит в том, что знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности оказались отодвинутыми на второй план по сравне-

нию с научной «монокультурной» информацией. В гуманитарной парадигме образования иная точка отсчета и смысловые параметры.

Идеи гуманитарного образования, методология которого представлена в исследованиях М. М. Бахтина, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, В. П. Зинченко, И. А. Колосниковой, А. М. Лобка, Ю. В. Сенько, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др., таковы: человек (личность) – цель образования; образование является способом становления человека (личности) в культуре; основной профессионально-педагогической ценностью является конкретный человек, его внутренне пространство, его «авторство» в процессе познания, смыслотворчества и деятельности; способ образовательной деятельности выработанный в совместной деятельности преподавателя и студента; главный принцип отношений участников образовательного процесса – это принцип ценностно-смыслового равенства личностей; в основе взаимодействия преподавателя и студента лежат субъект-субъектные отношения; образовательная среда характеризуется насыщенностью, поливариативностью целевых установок, непредсказуемостью, незавершенностью [1].

А. Б. Орлов говорит об изменениях, происходящих в педагогической практике, когда ею начинает овладевать гуманистическая идея. 1) Такая практика начинает субъектизироваться. Все проблемы, какими бы частными или, наоборот, глобальными они ни казались, рассматриваются как сугубо человеческие проблемы. 2) Такая практика становится все более диалогичной и феноменологичной: педагог, работающий в гуманистической традиции, не стремится к достижению своих собственных целей, не превращает других людей в средства достижения этих целей; он пытается понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению, стремясь стать все более эмпатийным и конгруэнтным, он гораздо больше внимания уделяет не тому, что происходит вне, а тому, что происходит внутри, во внутреннем мире своего Я и Я своих партнеров. 3) Гуманистическая практика вполне осознанно отказывается от парадигмы целенаправленных педагогических воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самодетерминацию и самоактуализацию; эта практика альтернативна «преподаванию», «формированию» и т. п. поскольку она тождественна созданию условий, «фасилитации» свободного развития людей, т. е. развития, осуществляющегося в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

Ю. И. Калиновский отмечает следующие базовые показатели авторитарных и демократических ценностей, формирующихся в педагогической практике при различных системах [2].

Стили совместной деятельности и отношений			
Традиционная (авторитарная) система		Гуманистическая система	
Действия	Последствия	Действия	Последствия
Навязывание ценностей (акцент на внешнюю систему ценностей).	Прогрессирующая невротизация приводящая к «стагнации духовности». Беспредельное господство начальника над подчиненным (взрослого над ребенком, учителя над родителем, директора над учителем и т. п.). Формирование постоянно подменяет развитие, преподавание доминирует над учением. Контроль и руководство доминирует над управлением...	Трансляция образцов демократического поведения и уважения субъектных прав личности (акцент на внутреннюю систему ценностей).	Человек (менеджер, учитель, родитель) - фасилитатор: создает благоприятные условия для самостоятельной и осмысленной деятельности и учения; активизирует и стимулирует любознательность и познавательные мотивы; поддерживает проявления кооперативных тенденций в групповой деятельности; предоставляет детям разнообразный учебный материал.

Анализируя современную социокультурную ситуацию, Ю. Н. Кулюткин обращает внимание на вопросы, которые встанут сегодня перед людьми: – почему небывалые успехи научно-технического прогресса, помимо общеизвестных благ, принесли человеку столько драм и страданий? – почему созданная для человека современная технология разрушает природную среду, истощает ресурсы и создает угрозу гибели человечества в огне ядерной катастрофы? – почему человек так часто чувствует себя лишенным перспектив, испытывает все более тяжелые стрессовые нагрузки, а неопределенность и незащищенность становятся обыденным явлением?

Вопросы эти связаны с проблемами нравственного и духовного воспитания, с проблемами гуманизации образования, становления человека как личности. Приходится констатировать факт недообразованности человека, недосформированности умений взаимодействовать с субъективной реальностью, что является издержками технократического воспитания. Необходимо признать, что система отношений человека с преобразованным миром, с природой, с людьми и с самим собой требует серьезного переосмысления. По мнению И. А. Колесниковой, чтобы выжить в социальном и духовном отношении, личность должна уметь ориентироваться и действовать в постоянно меняющемся мире производства, бизнеса, общественно-политической жизни, коммуникации, не потеряв при этом своей самобытности, нравственных начал, уважения к себе и к людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию. Решение такой проблемы, по всей видимости,

лежит в плоскости «специфического» образования – ориентированного на становление личности, показателем которого является умение искать смысл своего бытия, управлять собой, решать гуманитарные проблемы, что предполагает наличие особого типа мышления – диалогического [4].

Личностно-развивающий потенциал диалога связан с *диалогической природой личности*, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самой собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно. В. С. Библер понимает здесь под мышлением «овнешненное», «оформленное» сознание. Обсуждая внутренний опыт с самой собой, личность оформляет его в мыслительных конструкциях, текстах, поступках и высказываниях. В диалоге продуцируются процессы самопознания, которые имеют несколько уровней протекания: рефлексивное самопознание (чаще всего неорганизованное, спонтанное), познание себя «от другого» и, наконец, научно организованный процесс самопознания с помощью специальных методик, которым ученик может быть обучен в диалоге с учителем. Диалог – это конфиденциальное сотрудничество педагога и воспитанника, в котором последний отказывается от достижения «результата» любой ценой.

Диалог как инструмент создания личностно-ориентированной ситуации отличается от широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно – ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения волнующих проблем и др. С. В. Белова в соответствии с этими функциями выделяет даже типы диалогов: «мотивационный», «самопрезентирующий», «критический», «конфликтный», «рефлексивный», «смыслотворческий», «самореализующий» и др.

В диалоге подтверждаются ценности личности, и рождается желание стать лучше. Следовательно, предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников. Диалог, по утверждению В. В. Серикова, не сводится к усвоению предмета, он всегда надпредметен, расширяет границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами-откровениями. По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации.

Готовность к диалогу – один из универсальных показателей сформированности индивида как личности. Эта готовность включает в себя направленность на поиск смысла изучаемых ценностей, возможность субъективно воспринимать материал, определять «границы иных мнений». Готовность индивида к диалогу предполагает принятие им диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил; удержание в сознании цели диалога, «не скатываясь» в обыденное

выяснение личных приоритетов и амбиций, не редуцируя все богатство диалога к эмоциональному «выяснению отношений» [4].

Педагог, по роду своей деятельности, вынужден находиться в разных позициях: то в позиции познания, то в позиции бытия, поэтому он удерживает в сознании ученика одновременно как «объект» и как субъекта. С. В. Белова рассматривает разные позиции педагога по отношению к обучаемому, что показано в таблице.

Уровни восприятия учителем личности ученика

№ п/п	Монологический	Диалогический
1	Ученик воспринимается как «часть», нечто незавершенное, несамодостаточное, зависящее от чего-то	Личность воспринимается как единое, целое, самодостаточное, объединяющее
2	Внимание уделяется и личности, и всему, что имеет к ней отношение. Ученик воспринимается избирательно, ситуативно, с определенной точки зрения, как включенный в отношения со всем миром	Воспринимающий поглощен уникальностью личности, воспринимает богатство деталей, считает все аспекты воспринимаемого одинаково важными
3	Ученик «располагается» в рамках некоторого ряда, сравнивается с другими, оценивается, воспринимается как представитель группы, как «обычный», «знакомый»	Отсутствие сравнений с другими. Ученик воспринимается как уникальный, в сравнении только с самим собой, как «особенный», «сакральный»
4	Личность воспринимается с позиций ее полезности (для общества, школы), как средство достижения педагогической цели, еще не состоявшаяся	Личность признается как независимая, существующая сама по себе, имеющая внутренне присущую ей ценность, самоценная
5	По мере познания ученика, в процессе общения с ним он становится для учителя знакомым, скучным	Каждая встреча с учеником не теряет своей привлекательности, мыслится как новый «урок» для педагога
6	Проекция своего Я на познаваемое, подведение деятельности ученика под «общий» результат, подстраивание «под себя»	Бескорыстное познание, с трансценденцией своего Я. Центрированность на личности
7	Активное формирование личности, навязывание ей «нужной» деятельности, внешний контроль	Невмешательство в личность без ее на то разрешения. Безоценочное ее принятие. Совместный поиск решения проблем
8	Все взаимозаменяемо	Ничто не будет таким, как данная личность. Незаменяемость личности

Таким образом в пространстве диалога оказываются индивидуальности педагога и ученика, их социальные и личностные отношения [1].

Многообразие форм использования диалога имеет единую методологическую основу – диалоговую позицию педагога как доминантную направленность на партнера, на себя, на цели и задачи, на предмет пости-

жения – культуру, науку, книгу и т. д. В практику обучения и воспитания вошли и современные формы, основанные на концепциях диалогического мышления В. С. Библера и С. Ю. Курганова, отрицающие в диалоге приоритеты любых сторон и признающие его межпарадигмальный характер. В рамках проводимого исследования нами был разработан «Тренинг профессионально-педагогического поведения педагога», в котором апробируются технологии, методики реализации указанных форм диалога. Используя различные формы диалогического общения, мы акцентируем внимание на его компонентах (умении слушать и слышать, молчать, интерпретировать высказывания партнеров), на определении собственной центрации, на цели всякого конкретного акта, памятуя, что диалог ценен как путь развития общефилософской и профессиональной культуры педагога, как средство гуманистической гармонизации отношений субъектов образовательного процесса и, особенно, – становления субъектного педагогического мышления, как умения свободно, независимо, ответственно мыслить и находить практические пути разрешения различных противоречий. Концептуальный анализ педагогического диалога ориентирует участников на результат, на установку – «ради чего?». С целью повышения продуктивности, культуры диалога – как общения, как учения и обучения, диалога с идеей, культурой, нами разработан перечень требований каждого участника к себе: ориентируйся на поиск истины, оптимального решения проблемы, но не на отвержение аргументов партнера; пытайся изменить себя, чтобы понять партнера; не проецируй свои слабости, недостатки на партнера; сохраняй мнение партнера, не отвергай его тотально, ибо в нем есть доля истины; не отрекайся от своей позиции тотально, ибо в ней есть доля истины; ориентируйся на выработку общей позиции; используй метод рефлексии; обменивайся с партнерами по общению суждениями, но не словами и фразами.

На наш взгляд, диалог, реализуемый в подобных параметрах, – это путь к общей культуре педагога, без которой профессиональный компонент культуры недостаточен.

Наиболее актуальная и в то же время трудно решаемая проблема – проблема равенства в диалоге. Она в исходном состоянии, к началу эксперимента большинством участников не воспринималась, отвергалась и, как оказалось, только по причине непонимания ее сути. Только поняв, что межсубъектное равенство в диалоге – это не исходная данность, а результат труда педагога, его достижение за открытую демонстрацию собственного знания и незнания, предельную искренность в дискуссии, абсолютное уважение к мнению и личности обучаемого.

Рассматривая на всех этапах диалог как содержание и метод гуманизации образования, мы отмечаем его мотивосозидающую функцию. Желание общаться в свободной форме, на равных, непременно переходит в интерес к внутреннему миру ученика, порождает потребность в знаниях о человеке. По опросу студентов, у них возникла потребность во встречах с новыми

людьми, потребность понять себя и свои способности к общению в свете расширяемых представлений о диалоге.

Обобщая выше сказанное, хочется обратить внимание на то, что формой существования опыта личности, формой существования гуманитарного знания может быть диалог как ситуация, в которой возникают реальные вопросно-ответные отношения, в которых «чужие» знания становятся «моими», происходит увязывание множества субъективных реальностей. В качестве ведущего критерия личностного становления выступает диалогичность как способность контекстуально понимать «языки» субъективных реальностей и соотносить разные истины, конструктивно разрешать личностные и межличностные проблемы, как умение устанавливать взаимообогащающие коммуникативные отношения с «миром людей». Чтобы знания стали гуманитарными, они должны, по мнению Ю. В. Сенько, обрести личностный смысл, стать пристрастными, получить «аффективную окраску в моей деятельности по их построению». Процесс гуманитаризации обеспечивается не только предметным содержанием, но и способами развертывания этого содержания, адекватными гуманитарной природе самого знания и процесса образования.

Библиографический список

1. **Белова, С. В.** Диалог – основа профессии педагога [Текст]: учебно-методическое пособие. / С. В. Белова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 148 с.
2. **Калиновский, Ю. И.** Инновационный менеджмент образования. [Текст] / Ю. И. Калиновский. – Анапа-Сургут-Тюмень, 2008.
3. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999.
4. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – С. 232–272.
5. **Юдина, Е. А.** Парадигма образования: сущность и технологии. [Текст] / Е. А. Юдина // Школьные технологии, 2005. – № 2.

УДК 370.153

Лосева Светлана Николаевна

Старший преподаватель кафедры пения Иркутского государственного педагогического университета, Loseva@bk.ru, Иркутск

МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Loseva Svetlana Nikolayevna

The senior teacher of the chair voice of Irkutsk State Pedagogical University, Loseva@bk.ru, Irkutsk

MUSICAL GIFTEDNESS OF THE SCHOOLCHILDREN

Развитие музыкальной одаренности невозможно без проведения исследований в течение продолжительного периода времени, охватывающего все этапы обучения. Лонгитюдное исследование предполагает углубленное изучение индивидуальных случаев, понимание которых должно стать более полным и разносторонним на фоне общих закономерностей. В связи с этим нами было проведено лонгитюдное исследование. В течение многолетнего наблюдения были определены закономерности развития структурных компонентов музыкальной одаренности школьников.

Во время лонгитюдного исследования (2001–2008 гг.) изучались музыкально одаренные школьницы, занимающиеся в вокальных коллективах «Когорта», «Истоки» общеобразовательной школы № 7 и хоровых коллективах детской школы искусств № 4 г. Иркутска. Тестирование школьниц проводилось с 2005 по 2008 гг. Для исследования устойчивости и изменчивости развития структурных компонентов музыкальной одаренности были исследованы 20 школьниц, занимающиеся в вокальных коллективах «Когорта», «Истоки» общеобразовательной школы № 7 и хоровых коллективах детской школы искусств № 4 г. Иркутска: 8–9 лет – 5 человек, 10–11 лет – 7 человек, 12–13 – 8 человек.

В своем исследовании, при определении структуры одаренности, мы опирались на культурно-психологическую модель одаренности Л. И. Ларионовой [3]. По нашему мнению, музыкальная одаренность включает как общие способности – интеллект, креативность и духовность, так и специальные – музыкальность. Отмечая специфику вокально-хоровой деятельности в рассмотрении музыкальности как компонента музыкальной одаренности, нам близка точка зрения Б. М. Теплова [8] о двух сторонах музыкальности – эмоциональной и слуховой и Д. К. Кирнарской [2], выделяющей аналитический и интонационный слух.

Программа лонгитюдного исследования включала следующий методический комплекс: для диагностики интеллекта использовался культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла [1]. Для изучения креативности

использовались модифицированные креативные тесты Ф. Вильямса [9]. В структуре духовности мы выделяем две составляющие: внутреннюю и внешнюю. На основе 16-факторного опросника Р. Кеттелла [6] нами определялась внутренняя связь с категорией «Я» и внешнее проявление школьников при взаимоотношении с другими людьми. В этом опроснике мы выделили соответствующие данным критериям три фактора – А, G, I (доброта / обособленность; высокая совестливость / недобросовестность; мягкосердечность / жестокость). Соответственно, внутренняя сторона духовности изучалась нами на основе выявленных показателей уровня трех факторов (А, G, I) 16-факторного опросника Р. Кеттелла и аналитического слуха как проявлений музыкально-мыслительной активности школьников. Исследование внешней стороны духовности детей и подростков проводилось на основе сопоставления результатов трех факторов (А, G, I) 16-факторного опросника Р.Кеттелла и интонационного слуха как процесса эмоционального постижения явлений окружающего мира.

Компонент музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности – музыкальность – изучался в нашем исследовании как «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей». Уровень развития интонационного и аналитического слуха изучался нами по шестибалльной оценке [7]. Музыкальные примеры, предъявляемые испытуемым для диагностики аналитического и интонационного слуха, были взяты из образовательных программ Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной [4], Г. С. Ригины [5] и произведений, разучиваемых учащимися в вокально-хоровых коллективах.

В лонгитюдном исследовании для выявления различий между средними значениями выборок после повторных срезов нами был применен t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Данный критерий позволяет проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены зависимые выборки, отличаются друг от друга. Каждому представителю одной выборки поставлен в соответствие представитель другой выборки (они попарно объединены) так, что два ряда данных положительно коррелируют друг с другом. Процесс исследования интенсивности сдвига показателей разных периодов обучения анализировался нами по t-критерию Стьюдента для независимых выборок в связи с наличием отрицательной корреляции показателей между измерениями.

При выявлении тенденции в изменении величин признака при переходе от условия к условию нами был использован L – критерий тенденций Пейджа. Достоверность распределения испытуемых по показателям уровня развития компонентов музыкальной одаренности на разных периодах обучения изучалось с применением χ^2 – критерия Пирсона.

Рассмотрим материалы лонгитюдного исследования познавательной, духовной и музыкальной сфер музыкально одаренных школьников общеобразовательной школы № 7. Анализ результатов музыкальности (аналитического и интонационного слуха) начнем с рассмотрения динамики в

период с 2005 по 2008 гг. В процессе лонгитюдного исследования у школьников разных возрастных групп выявлена тенденция к увеличению показателей уровня аналитического и интонационного слуха в течение трех лет с 2005 по 2008 гг., которая не является случайной по L – критерию тенденций Пейджа ($p < 0,001$).

Исследование уровня интеллектуального развития в разные периоды обучения учениц общеобразовательной школы № 7 показали, что значимый прирост интеллекта происходит у школьниц 10–11 лет в первоначальный период занятий пением с 2005/06 по 2006/07 учебный год ($t=2,770$, при $p < 0,05$). Важно отметить, что музыкально одаренные школьницы этого возраста отдают предпочтение групповым формам работы, то есть совместной работе со сверстниками. Наши данные позволяют считать, что наблюдаемые факты положительной динамики связаны с природой музыкально одаренного ребенка, с тем опытом общения, который он получает в процессе вокально-хоровой деятельности.

Повышение интеллектуального развития с 2005/06 по 2006/07 учебный год ($t = 4,681$, при $p < 0,01$) и снижение интеллектуального развития с 2006/07 по 2007/08 учебного года ($t = 2,764$, при $p < 0,05$) отмечается у школьниц 12–13 лет. Неравномерность развития интеллектуальной сферы подростков определяется критическим периодом. При всех различиях в подходах к изучению и пониманию подросткового периода можно отметить выделение «негативной» фазы как некоторой феноменологической характеристики, описываемой всеми исследователями. Общее снижение работоспособности, темпа интеллектуального развития и интереса к обучению, тенденция к изоляции от окружающих, нарастающее чувство одиночества и непонимания со стороны окружающих взрослых – вот тот небольшой перечень, который составляет основу «негативной» фазы с 2006/07 по 2007/08 учебный год.

Статистически значимые различия, обнаруженные в процессе исследования интенсивности сдвига показателей разных периодов обучения, позволили констатировать, что у школьниц 8–9 лет с 2005/06 по 2006/07 учебный год снижается уровень интеллектуального развития ($t=3,211$, при $p < 0,05$), а у школьниц 10–11 ($t=2,854$, при $p < 0,05$) и 12–13 лет ($t=5,067$, при $p < 0,001$) – повышается. Данные результаты анализировались по t -критерию Стьюдента для независимых выборок в связи с наличием отрицательной корреляции показателей между измерениями. По нашему мнению, полученные результаты повышения показателей познавательной активности школьниц 10–11 и 12–13 лет в первоначальный период занятий пением взаимосвязаны с развитием духовности школьниц данных возрастных групп.

Таким образом, можно отметить, что границы подросткового возраста не являются стабильными. Более того, и психическое развитие, и судьба подростков связана с особенностями социально-исторического времени, в котором протекает их жизнь. «Никогда влияние среды на развитие мыш-

ления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте», – писал Л. С. Выготский [10, с. 239]. Особенности подросткового периода с учетом современного состояния развития общества позволяют нам сделать предположение о возможности возникновения негативных тенденций в отношении к обучению у музыкально одаренных школьников подросткового возраста. Сравнительный анализ данных, полученных с помощью срезового и лонгитюдного методов, позволили вычленить ряд тех особенностей, которые обусловлены скорее возрастом, а не индивидуальными особенностями развития музыкально одаренных учащихся и составляют ту основу, которая и приводит к снижению показателя уровня интеллектуального развития у школьников 12–13 лет с 2006/07 по 2007/08 учебный год.

В процессе вокально-хоровой деятельности у музыкально одаренных школьников 8–9 лет не происходит значимых сдвигов в развитии дивергентного мышления. Таким образом, можно констатировать, что у школьников данного возраста с увеличением возраста уровень дивергентного мышления приблизительно остается на одном и том же уровне, нет возрастных изменений по количеству идей, разнообразию категорий и изображению рисунка в разных местах внутри заданного пространства.

Статистически достоверные изменения в развитии дивергентного мышления обнаружены у школьников 10–11 лет по фактору название ($t=2,855$, при $p < 0,05$) показали, что значимый прирост происходит у школьников 10–11 лет в период занятий пением с 2006/07 по 2007/08 учебный год. Данный результат подтверждается статистически значимыми различиями (по t -критерию Стьюдента для независимых выборок) в интенсивности сдвига показателей в этот период обучения у музыкально одаренных школьников данного возраста ($t=3,348$, при $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что у учащихся 10–11 лет в процессе вокально-хоровой деятельности с увеличением возраста происходит развитие вербального компонента дивергентного мышления, связанного с развитием речи, увеличением словарного запаса, умением образно выражать скрытый смысл рисунка с помощью слов. На наш взгляд, стимулом для развития креативности послужило создание проблемной ситуации на уроках. Творческое начало детей проявлялось в своеобразии ответов, стремлении самим задавать вопросы хормейстеру, в собственных предположениях о характере исполнения того или иного музыкального произведения, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказе о музыке.

У школьников 12–13 лет показатели уровня дивергентного мышления 2006/07 учебного года статистически достоверно превышают уровень показателей 2005/06 в увеличении значений по фактору гибкость ($t=2,646$, при $p < 0,05$). Данный факт можно объяснить тем, что в процессе вокально-хоровой деятельности в период 2005/06 года обучения у школьников 12–13 лет снижаются творческие проявления и способность к разнообразию идей.

Далее рассмотрим результаты уровня развития личностных творческих характеристик школьников 10–11 и 12–13 лет. В исследовании самооценки творческих характеристик личности школьников 10–11 лет показатели в основном соответствуют норме, а у школьников 12–13 лет – низкому уровню. У школьников 12–13 лет показатели личностных творческих характеристик 2005/06 учебного года статистически достоверно превышают уровень показателей 2006/07 учебного года по фактору воображение ($t=6,355$, при $p < 0,001$). Показатели по фактору воображение, полученные по опроснику личностных творческих характеристик, подтверждаются статистически значимыми различиями в интенсивности сдвига показателей в этот период обучения ($t=2,757$, при $p < 0,01$). Эти показатели свидетельствуют о личностном проявлении школьников и отмечают снижение уровня оценки своих творческих возможностей.

В процессе лонгитюдного исследования произошли изменения в развитии духовной сферы школьников 8–9, 10–11 и 12–13 лет. У школьников 8–9 лет отмечается тенденция к повышению показателей в период обучения с 2005/06 по 2006/07 по фактору А (доброта / обособленность), то есть повысилась общительность, эмоциональность.

Снижение показателей в данной группе обнаружено в период обучения с 2005/06 по 2006/07 учебный год по факторам G (высокая совестливость / недобросовестность), I (мягкосердечность / жестокость), что говорит о проявлении капризности, эмоциональной импульсивности; с 2006/07 по 2007/08 учебный год по фактору А (доброта / обособленность), что свидетельствует о появлении скрытности и подозрительности. В данной возрастной группе в процессе лонгитюдного исследования статистически достоверных различий не обнаружено.

У школьников 10–11 лет в процессе вокально-хоровой деятельности в период с 2005 по 2008 учебный год выявлен однородный профиль со средними статистическими значениями. У музыкально одаренных школьников 12–13 лет с 2006/07 по 2007/08 учебный год обнаружено понижение показателей по фактору G (высокая совестливость / недобросовестность; $t=2,986$, при $p < 0,05$), то есть в этот возрастной период школьницам свойственна расслабленность, непостоянство и склонность к легкомыслию. Определяя устойчивость и изменчивость особенностей музыкально одаренных школьников в развитии духовности, можно отметить изменения, происходящие в системе ценностей и мотивов подростков. Общее снижение показателей работоспособности, темпа интеллектуального развития и интереса к обучению – это тот перечень, который составляет «негативную» фазу школьников 12–13 лет.

Достоверность распределения испытуемых по показателям уровня развития музыкальной, познавательной, духовной сфер музыкально одаренных школьников общеобразовательной школы № 7 на разных периодах обучения изучалась с применением χ^2 – критерия Пирсона. Данные свидетельствуют, что распределение показателей, отражающих уровень развития компонен-

тов музыкальной одаренности в период с 2005 по 2008 гг., статистически достоверно отличается.

Так, сравнение процентных распределений показало значимые отличия у музыкально одаренных школьников 8–9 лет по интеллектуальному развитию ($\chi^2 = 10,714$, $p = 0,03$); оригинальности мышления ($\chi^2 = 10,447$, $p = 0,03$), разработанности ($\chi^2 = 15,683$, $p = 0,003$) и общему суммарному показателю в тесте творческого мышления ($\chi^2 = 9,462$, $p = 0,051$); по воображению ($\chi^2 = 15,72$, $p = 0,003$), любознательности ($\chi^2 = 17,409$, $p = 0,002$), рискованности ($\chi^2 = 11,367$, $p = 0,023$), сложности ($\chi^2 = 13,826$, $p = 0,008$) и общему суммарному показателю в тесте самооценки творческих характеристик личности ($\chi^2 = 36,307$, $p < 0,001$).

В группе музыкально одаренных школьников 10–11 лет сравнение процентных распределений показало значимые отличия по интеллектуальному развитию ($\chi^2 = 14,304$, $p = 0,006$); по оригинальности мышления ($\chi^2 = 13,033$, $p = 0,011$), разработанности ($\chi^2 = 15,437$, $p = 0,004$) и общему суммарному показателю в тесте творческого мышления ($\chi^2 = 11,552$, $p = 0,004$); по воображению ($\chi^2 = 16,45$, $p = 0,002$), любознательности ($\chi^2 = 14,558$, $p = 0,006$), рискованности ($\chi^2 = 11,117$, $p = 0,025$) и общему суммарному показателю в тесте самооценки творческих характеристик личности ($\chi^2 = 39,056$, $p < 0,001$).

В группе музыкально одаренных школьников 12–13 лет сравнение процентных распределений показало значимые отличия по интеллектуальному развитию ($\chi^2 = 11,630$, $p = 0,002$); по разработанности рисунков в тесте творческого мышления ($\chi^2 = 15,819$, $p = 0,003$); по воображению ($\chi^2 = 28,938$, $p < 0,001$), любознательности ($\chi^2 = 15,588$, $p = 0,004$), рискованности ($\chi^2 = 10,437$, $p = 0,034$), сложности ($\chi^2 = 20,247$, $p < 0,001$) и общему суммарному показателю в тесте самооценки творческих характеристик личности ($\chi^2 = 28,276$, $p < 0,001$).

Таким образом, полученные данные в лонгитюдном исследовании продемонстрировали устойчивость развития музыкальности как системообразующего структурного компонента и духовности, изменчивость в развитии интеллекта, креативности. Программа лонгитюдного исследования, специально ориентированная на возможности и потребности музыкально одаренных школьников, позволяет создать более благоприятные условия для индивидуализации обучения и для развития одаренности каждого.

Библиографический список

1. Денисов, А. Ф. Интеллектуальный тест Р. Кеттелла. Диагностика культурно-независимого интеллекта (методическое руководство) [Текст] / А. Ф. Денисов, Е. Д. Дорофеев. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2003. – 32 с.
2. Кирнарская, Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук. / Д. К. Кирнарская. – М., 2006. – 373 с.

3. **Ларионова, Л. И.** Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук. / Л. И. Ларионова. – Иркутск, 2002. – 420 с.
4. **Музыка** 1–7 классы. Искусство 8–9 классы. Программы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.
5. **Ригина, Г. С.** Музыка: Обучение. Творческое развитие. Воспитание [Текст]: программа для 4-летней начальной школы. Система Л. В. Занкова. / Г. С. Ригина. – Самара: Корпорация «Федоров», Учебная литература. 2002. – 32 с.
6. **Рукавишников, А. А.** Факторный личностный опросник Кеттелла [Текст]: методическое руководство. / А. А. Рукавишников. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 96 с.
7. **Тарасова, К. В.** Онтогенез музыкальных способностей. [Текст] / К. В. Тарасова. – М., 1988. – 176 с.
8. **Теплов, Б. М.** Психология музыкальных способностей. [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
9. **Туник, Е. Е.** Модифицированные креативные тесты Вильямса. [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
10. **Шумакова, Н. Б.** Обучение и развитие одаренных детей. [Текст] / Н. Б. Шумакова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

УДК 155.4

Чернышова Эльвира Петровна

Кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития личности ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», ch_alvira@mail.ru, Магнитогорск

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНОСТИ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Chernyshova Alvira Petrovna

Candidate of Philosophical Science, the docent of the Chair of psychology development personality of Magnitogorsk State University, ch_alvira@mail.ru, Magnitogorsk

**DIRECTION CREATIVITY PROBLEM
IN PSYCHO-PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS**

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. определено, что обеспечение устойчивого экономического роста страны зависит от образования [6]. Программа ставит основную стратегическую цель, связанную с обеспечением условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном обучении и воспитании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и её содержания,

развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ. Стратегическими задачами Федеральной целевой программы развития образования и национального проекта «Образование» являются: совершенствование содержания и технологий, развитие системы обеспечения качества образовательных услуг, повышение эффективности управления в системе образования, совершенствование рефлексивных механизмов в сфере индивидуального развития личности и раскрытия потенциала каждого.

В данном контексте, на наш взгляд, особо остро встает социальный заказ на креативную личность. Необходимость способствовать развитию креативности личности во всем ее богатстве и разнообразии становится одной из наиболее важных задач системы образования и воспитания. Безусловно, практическая необходимость и очевидная актуальность данной проблемы определяют потребность теоретического изучения психолого-педагогических аспектов креативности.

Анализ научных исследований по проблеме креативности позволяет констатировать, что «креативность» не является предметом какой-либо одной отрасли научных знаний: на современном этапе развития науки проблема креативности является междисциплинарной. Проблема креативности, реализации творческих качеств личности привлекает к себе внимание исследователей разных школ и направлений на протяжении длительного времени развития научных знаний.

Исследованием различных ее аспектов занимаются философы, социологи, психологи, педагоги и др. При этом, в разных областях научного знания на первый план выходят различные аспекты проблемы. Креативность – понятие многогранное. До сих пор не существует общепризнанного его толкования. Это объясняется теоретическими позициями ученых, по-разному трактующих идентичные явления и категории. Мы в своей работе сделали попытку структурировать систему взглядов ученых психологов и педагогов на проблему креативности.

Известно, в современной психологии все чаще декларируется принцип гуманизации в развитии личности. Приоритетным признается направленность на креативность личности. Теоретические предпосылки для изучения природы креативности, возможностей ее развития и диагностики были созданы благодаря успехам возрастной, дифференциальной, педагогической, генетической психологии, психологии развития, психологии личности и психологии творчества.

Первый цикл исследований, в которых креативность рассматривалась как самостоятельная психологическая характеристика, был проведен Дж. Гилфордом. Дж. Гилфорд ввел понятие креативности, рассматривая конвергентное и дивергентное мышление. Дивергентное мышление проявляется тогда, когда идея только определена, но не раскрыта и еще нет пути ее решения. Такие факторы, как беглость, гибкость и оригинальность,

Дж. Гилфорд выделил как основные в дивергентном мышлении, которое является важным элементом творческой деятельности.

Наиболее ценным качеством творческой личности, по мнению Дж. Гилфорда, является способность к дивергентному мышлению, то есть способность давать неожиданные, неконформистские отклики на стандартизированные тесты способностей. В отличие от дивергентного (творческого, конструктивного), конвергентное (осторожное, репродуктивное, нетворческое) мышление актуализируется в том случае, когда человеку на основе множества условий задачи необходимо найти единственно верное решение. В креативном процессе же присутствует как дивергентная, так и конвергентная составляющая мышления. Таким образом, Гилфорд определяет креативность как особый тип интеллектуальной способности [8].

Направление исследований, начатое Дж. Гилфордом, последовательно продолжено Е. П. Торренсом. В основе его работ лежит предположение о том, что процессы, относящиеся к решению проблемной ситуации – от обнаружения проблемы до ее решения – имеют прямое отношение к креативности. Е. П. Торренс определил креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся знаний; определения этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; наконец, формулирования и сообщения результата решения [5, с. 58–96].

Креативность тесно связана с понятиями: творчество, творческий потенциал, творческая интеллектуальная активность.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы в трактовке понятия «креативность». Если анализировать различные исследования по проблеме креативности в целом, то «креативность» понимается как:

– особый тип интеллектуальной способности, творческий стиль деятельности, как результат творческих достижений личности (Дж. Гилфорд, Е. Г. Оглетри и Ф. Юлак, Ю. Фостер и др.);

– свойство или комплексную характеристику личности (М. С. Бернштейн, Я. А. Пономорев, К. Роджерс, Р. Е. Тафель и др.). Так, в настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего креативную личность. Этот показатель может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов творческого мышления (А. В. Брушлинский);

– особенность интеллекта или высший уровень интеллектуальной активности мышления (Д. Б. Богоявленская, Л. Б. Ермолаева-Томина, О. К. Тихомиров).

В психологических исследованиях креативность определяется как потребность-преобразовательное отношение личности к действительности, которое реализуется при активном взаимодействии с объектом окружающего мира и проявляется как интегральная личностная категория.

Термином «креативность» обозначается комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, нешаблонному их решению, генерированию большого количества оригинальных идей.

В исследовании креативности были выделены общие личностные черты. К ним относятся: оригинальность мышления, воображение, интуиция, эмпатийность, самонадеянность, агрессивность, самодовольство, непризнание социальных ограничений.

Креативность рассматривается исследователями и как личностная категория. Подчеркивается связь креативности, творческого потенциала и индивидуальности (Н. Ф. Вишнякова). Креативность трактуется как продуктивная динамическая структура личности в совокупности творческого потенциала, склонностей и способностей, выражающихся в творческой индивидуальности. Креативность – многостороннее явление интегративного характера, определяющее не только объективно – субъективные перспективы развития творческой индивидуальности, но и обеспечивающее функционирование продуктивно – созидательного процесса внутри личности, преобразование и ее самореализацию.

Мы склонны рассматривать креативность как единство личностной категории, креативного процесса и креативного продукта. Но прежде чем рассматривать креативность как единство личностной категории, креативного процесса и креативного продукта сопоставим понятия «творчество» и «деятельность». Бесспорно, эти понятия взаимосвязаны. Так, многие исследователи указывают на взаимовлияние творчества и деятельности личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, И. П. Калошина, Б. С. Мейлах, А. Ф. Эсаулов и др.). В психолого-педагогических исследованиях часто анализируются вопросы соотношения знаний и творческих действий, подчеркивается, что необходимость в творческом вариативном мышлении возникает тогда, когда человек сталкивается с новыми условиями как практических, так и интеллектуальных действий (Л. Б. Бартенева, Т. К. Бодеева, Н. Л. Гиндилис, Д. А. Журавлев, В. С. Каменский, М. Г. Струве, А. Ф. Щепотин и др.).

В педагогике накоплен материал о возможностях и условиях эффективного формирования творческого мышления, действий и умений в процессе преподавания различных дисциплин (Р. Е. Андропова, С. И. Вульфсон, А. Н. Евтушенко, Т. В. Колесниченко, В. К. Ясницкая и др.).

В исследованиях ученых так же указывается – всякое человеческое творчество может рассматриваться как деятельность, однако не всякая деятельность является творчеством. Творческая деятельность – деятельность, созидающая в противовес деятельности репродуктивной, направленной на воспроизводство уже имевшихся в прежнем опыте продуктов [4].

Способность к творчеству, творческой деятельности присуща человеку от природы. Но в процессе развития личности ее филогенетическая программа не всегда может развернуться. Важнейшей предпосылкой к этому является деятельность.

Некоторые исследователи определяют деятельность как специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование. В аспекте нашего исследования, наиболее заслуживает внимания системно-структурная модель М. С. Кагана [3]. В соответствии с ней необходимо для осуществления преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной деятельности по отношению к творчеству, чтобы в потенциале человека (гносеологическом, аксиологическом, познавательном, коммуникативном) были сформирован и развит творческий потенциал личности, который составляют в совокупности творческо-гносеологический, творческо-аксиологический, творческо-познавательный и творческо-коммуникативный потенциалы.

На наш взгляд, необходимо так же остановиться на рассмотрении креативности как личностной категории, которая является доминирующей и полифункциональной. В психологической литературе выделяют следующие признаки креативности как личностной категории: интеллектуально-творческая инициатива, широта категоризации, беглость, гибкость и оригинальность мышления, динамизм как механизм творческого развития.

Итак, одним из признаков креативности является творческая инициатива. Творческая инициатива-личностное проявление субъективно-активного отношения к определенной творческой деятельности, превышающее объективно требуемое, выражающееся в желании сделать не только больше, но и лучше всех.

Отметим, что важной характеристикой креативности является творческая активность. Выступая как мотив поведения деятельности, творческая активность опредмечивается в объекте и реализуется в нем. Творческая активность – это своеобразное психическое состояние, выражающееся в готовности, открытости и высокой мотивации создавать новый продукт. В ходе развития направленность и мотивы творческой активности преобразуются, подчеркивается ненасыщаемость мотивации. Творческая активность характерна только для активно-поисковой деятельности.

Несомненно, креативность является отличительной чертой истинно творческой личности. Она рассматривается не как единый фактор, а как совокупность разных творческих способностей, в том числе и творческого потенциала. От творческого потенциала зависит уровень креативной самореализации и саморазвития. Понятие «творческий потенциал личности» рассматривается в работах Б. Г. Ананьева, Т. И. Артемьева, М. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна и др. В данных работах человек характеризуется не только в реальном функционировании, но и в потенциальном проектировании и перспективности. Динамика и развитие креативности выступают как диалектический процесс перехода потенциального в актуальное. Известно также, что творческий потенциал включает комплекс креативных способностей, проявляющихся и развива-

ющихся в творческой деятельности, а также комплекс психических новообразований личности на протяжении ее возрастного созревания.

Как отмечалось выше, среди признаков креативности как личностной категории психологами выделяются беглость, гибкость и оригинальность мышления, т. е. проблема креативности тесно связана с творческим мышлением. Следует признать, что в психолого-педагогической литературе проблема творческого мышления рассматривается неоднозначно. Так, по мнению А. В. Брушлинского, Л. Л. Гурова любое мышление является творческим, так как механизмы, лежащие в основе мышления, едины. В противоположность данной теории выступают Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, которые выделяют продуктивное и непродуктивное мышление, поскольку, по их мнению, механизмы этих видов мыслительной деятельности различны. Более того, истинным мышлением они признают творческое мышление.

Творческое мышление как мышление, результатом которого является открытие нового или усовершенствованного решения той или иной задачи определяют Г. Линдсей, Р. Ф. Томпсон, К. С. Халл.

Большой вклад в решение проблемы развития творческого мышления внес П. Я. Гальперин. По его мнению, важнейшим условием продуктивного мышления является наличие эвристических способов действия [2].

Итак, можно констатировать, что по данной проблеме в научной литературе нет единой точки зрения. Мы придерживаемся деления мышления на творческое и нетворческое, а также позиции оценивания креативности по показателям: беглости, гибкости, оригинальности.

Необходимо остановиться и на неосознаваемых и осознаваемых процессах в структуре креативной личности. Осознаваемые процессы передаются на вербальном уровне, а неосознаваемые – на невербально-эмоциональном. Несомненно, сознание – высшая форма психики. Поступающая информация перерабатывается в сознании и является основой интеллектуального опыта, мышления, мировоззрения и самосознания личности. Сознание строит модель творческой деятельности. Создав программу действия, оно на основе взаимодействия с подсознательной сферой вносит в нее сенсорные коррекции, нестереотипные варианты решения. Сотрудничество сознания и подсознания на основе прямой и обратной связи и непрерывного циклического взаимодействия с социальной средой создает условия реализации креативности как личностной категории.

Рассмотрев креативность как личностную категорию, следует рассмотреть креативность как созидательный процесс. Данной проблеме посвящены работы А. В. Брушлинского, А. Кестлера, Н. Д. Левитова, Я. А. Пономарева и др.

Анализируя и сопоставляя различные подходы к пониманию креативного процесса, мы пришли к выводу, что общей исходной позицией моделирования этапов креативного процесса является триединство креативных стратегий:

- возникновение идеи;
- процесс ее решения;
- результат созидания (объективно – новый продукт, субъективно – новый продукт, психические новообразования в личности).

Результат созидания необходимо рассматривать с позиции создания объективно нового продукта, значимого для социума, субъективно нового продукта, значимого для самой личности и психических новообразований в личности.

Таким образом, проанализировав теоретико-методологические подходы к феномену «креативность» в психолого-педагогической литературе, можно констатировать, что категория «креативность» включает в себя:

– динамику развития и самоактуализацию креативной личности, специфическими качествами которой являются творческое мышление, любознательность, воображение, интуиция, эмпатийность, отклонение от шаблона, оригинальность, субъективность, мотивированность, упорство, независимость, неконформность, высокая толерантность, высокая самоорганизация, работоспособность и др.;

– креативный процесс, который включает в себя возникновение идеи, процесс ее решения и результат созидания (креативность охватывает некую совокупность мыслительных личностных качеств, способствующих становлению способности к требованию, креативность – способность осуществить нечто новое, новое решение проблемы, новый метод и т. д.);

– а так же креативный продукт, как создание не только объективно или субъективно новой материальной ценности, нового результата в духовной сфере (идея, мысль), но и одновременно развитие творческого потенциала личности, появление психических новообразований в ней.

Несомненно, цель системы образования – развить заложенный в человеке творческий потенциал, воспитать свободу мысли, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность. А важнейшим педагогическим требованием к образовательному процессу является – включение учащегося в активную образовательную среду, умение самостоятельно управлять творческим процессом. Именно такой процесс дает возможность сформировать в дальнейшем у человека объективную самооценку, творческое саморазвитие, самопознание, стремление к самоактуализации, что в последствии создаст предпосылки реализации себя в профессиональной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л. П. Буева. – М., 1978.
2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Наука, 1996. – 329 с.

3. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность [Текст]: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М., 1971.
4. **Петров, К. В.** Формирование творческого потенциала учащихся как условие акмеологически задаваемого развития [Текст] / К. В. Петров. // Мир психологии, 2006, – № 4. – С. 174–180.
5. **Торенс, Е. П.** Психология творчества [Текст] / Е. П. Торенс. – М., 1993.
6. **Федеральная** целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 176 с.
7. **Чернышова, Э. П.** Методологические подходы к феномену «креативность» в философии [Текст] / Э. П. Чернышова. // Проблемы истории, филологии, культуры – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – Вып. XVI/2. – С. 448–452.
8. **Guilford, J.** Personaliti. – N. Y., 1959. – 234 p.

УДК 37.016: 33

Тавстуха Ольга Григорьевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, olgritav@yandex.ru, Оренбург

Гринько Марина Николаевна

Ассистент кафедры педагогики и психологии Оренбургский государственный педагогический университет, Marina-str2008@yandex.ru, Оренбург

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-
НООСФЕРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ**

Tavstuha Olga Grigorevna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, director of the pedagogical and psychological chair OSPU, olgritav@yandex.ru, Orenbug

Grinco Marina Nikolaevna

Pedagogical and psychological chair assistant OSPU, Marina-str2008@yandex.ru, Orenbug

**THE ORGANISATION OF SOCIALLY-ECOLOGICAL
ACTIVITY OF PUPILS AS FORMATION MEANS EKOLOGO-
NOOSFERNOGO OUTLOOKS**

Организация социально-экологической деятельности – направление, которое следует отнести к современным инновационным образовательным технологиям. Важным результатом этой деятельности является формирование эколого-ноосферного мировоззрения учащихся.

Социально-экологическая деятельность учащихся реализуется путем последовательного развития различных форм учебно-познавательных умений: от простых до более сложных – исследовательских и эколого-прогностических, которые включают умения видеть скрытые возможности изучаемых объектов; учитывать и анализировать множество обстоятельств, прогнозировать развитие экологических кризисов и возможных последствий антропогенных воздействий, изменять качества окружающего пространства; видеть и понимать назревшие реальные экологические проблемы.

В контексте нашего исследования актуальной является идея о новой функции образовательных систем – функции опережения, выдвинутая А. Д. Урсул, Н. Д. Никандровым, А. Н. Захлебным. Обозначенная функция заключается в том, что, только научив человека умению предвидеть и прогнозировать, общество может рассчитывать на успешную реализацию комплекса упреждающих действий, направленных на выживание цивилизации и ее устойчивое развитие [3; 9]. Развитие такого умения, по нашему мнению, возможно в эколого-прогностической и эколого-исследовательской деятельности учащихся, которые являются элементами социально-экологической деятельности.

Эколого-прогностическая деятельность – это совместная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на поиск экологосообразного поведения, придания смысла собственным действиям, значимости для природы и для жизненных перспектив; способствующая проектированию экологически обоснованных решений, гармоничного поведения в природе, прогнозированию возможных последствий антропогенных воздействий, моделированию природоохранной деятельности и т. п.

Эколого-прогностическая деятельность нацелена на создание прогнозных проектов, которые отражают ноосферные тенденции в процессе моделирования образных характеристик будущих состояний объекта, неразрывно связанных с эволюционирующей окружающей его средой [8]. При разработке прогнозных проектов учитывается принцип регионализации и краеведения, обеспечивающий связь глобальных аспектов с региональными, и развитие таких личностных качеств, как любовь к малой родине, способность видеть красоту родного края, гражданственность, сопереживание, ответственность, забота о ближнем.

Реализация прогнозного проекта обеспечивается модульной методикой выполнения, т. е. все этапы при прогнозе выполняются, но часть работ на каждом из этапов можно опускать (со снижением качества прогноза). На *подготовительном этапе* работы определяются цели, ожидаемые результаты, сроки, состав прогнозной команды, место и график проведения встреч рабочей группы; проводится предварительное ознакомление членов команды с прогнозной методикой. Это этап определения цели прогноза и его временного горизонта.

На *этапе предпрогнозной ориентировки* проводится сбор и изучение информации о прогнозируемом объекте, ее подсистемах и ближайшей надсистеме. Предусмотрена определенная структура информационной базы прогнозного проекта, которая уточняется и пополняется информацией на протяжении всей работы. Это этап расширения информации об объекте прогноза и его структуре, выявления основных особенностей социальной среды, в которой он находится.

На *аналитическом этапе* строится серия моделей прогнозируемого объекта: историческая, структурная и функциональная модели, модель современного состо-

нения, модель противоречий. Большинство из них объединены деревом эволюции объекта, которое строится и уточняется в процессе проекта.

На *решательном этапе* проводится решение задач, разрешение ключевых противоречий в развитии прогнозируемого объекта. Это этап выдвижения теоретических изысканий всего исследования и его основных гипотез.

На *концептуальном этапе* идет совместный поиск аттракта (будущего состояния системы (явления), к которому она стремится в своем эволюционном движении и которое оказывает активное влияние на ее настоящее состояние).

На *прогнозном этапе* найденные идеи и решения задач объединяются в прогнозный проект. На *послепрогнозном этапе* производится «разбор полетов», уточняются шаги методики, делается анализ приемки и внедрения проведенного прогнозного проекта [2; 4; 7].

Рассматриваемый алгоритм находит применение при изучении родного края. Учащимися выполнялись проектные работы: «Влияние на природу края строительство газопровода», «Последствия воздействия на природу взрыва в Тоцком...», «Ноосферный подход к гуманизации городской среды» и др.

Так, прогнозный проект «Ноосферный подход к гуманизации городской среды» был разработан учащимися в рамках темы «Ноосферный город и горожане». Проблемы города Оренбурга раскрывались в проекте последовательно: становление Оренбурга как города с XVII по XXI вв.; природные и социально-экономические факторы формирования городской среды; город как урбосистема; основные виды воздействия человека на окружающую среду в городе; энергетика и транспорт – системы жизнеобеспечения горожан; водоснабжение населения; качество воды; влияние качества городской среды на здоровье человека; природоохранная деятельность; Оренбург на пути к культуре мира; концепция перехода к устойчивому развитию города Оренбурга. Проходили занятия-обобщения по каждой теме: «Наше восприятие города», «Законы оптимального развития города», «Экологический след».

Эколого-исследовательская деятельность обучающихся – учебная деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Из всего многообразия видов исследовательской деятельности учащихся по экологии можно выделить три основных:

- Теоретические исследования.
- Прикладные, опытно-проблемные исследования.
- Системные, комплексные исследования по единой программе экологического мониторинга.

Теоретико-исследовательская работа направлена на изучение литературы, подготовку докладов, статей, тематических конференций по проблемам экологии. Сюда входит эколого-краеведческая деятельность, способствующая выявлению особенностей природы, истории и культуры родного края.

Большинство прикладных, опытно-проблемных исследований проводится в виде индивидуальных заданий и самостоятельных исследований по прикладной, региональной, проблемной тематике, например, по изучению и описанию природ-

ных ресурсов родного края, видового состава растительности, животного мира; составлению кадастра и инвентаризации памятников природы; изучению редких и исчезающих видов животных и растений; типов почв; динамики процессов в ландшафте; оценки роли отдельных компонентов в природе; изучению состояния и санитарной расчистке родников; разработке экологических троп; опытнической работе и многое другое.

Третий вид деятельности, включающий системные, комплексные исследования, активно вводится в практику работы учреждений дополнительного образования. Он предусматривает организацию экологических исследований по единой программе экологического мониторинга. Это коллективная экспериментальная работа, проводимая по определенным пространственным, параметрическим и временным показателям с целью их оценки, изучения состояния и слежения за изменениями окружающей среды своей местности, одновременно выполняющая образовательную и воспитательную функции.

Исследовательская деятельность по экологии предполагает наличие следующих этапов:

Этап 1. Подготовительный. На данном этапе члены исследовательской группы изучают литературу, занимаются сбором предварительных данных об объекте изучения, подбирают методики и оборудование, заводят дневники.

Этап 2. Экспериментальный. В процессе полевых исследований, экспедиций, экологических практик, лагерей и других видов экологической деятельности учащиеся проводят системные наблюдения, сбор информации, закладывают опытные ключевые участки, делают их описание.

Этап 3. Камеральный. Осуществляется обработка образцов экспедиционных материалов, определяется видовой состав, создаются коллекции и гербарии, составляются таблицы, проводится математическая обработка результатов, построение карт, диаграмм, графиков.

Этап 4. Аналитический. Проводится работа по выявлению причинно-следственных связей, закономерностей, экологических проблем, составляются рекомендации и предложения.

Этап 5. Отчетный. Составляется отчет об исследовательской работе по следующим разделам: актуальность темы; цель и задачи исследования; литературный обзор; экспериментальная часть (описание методик исследования, постановки эксперимента, использование и комментарий чертежей, диаграмм, таблиц, фотографий); выводы и предложения по работе; список литературы.

На основе полученных материалов готовятся доклады на конференции, оформляются творческие работы на конкурсы.

Этап 6. Информационный. Личное участие детей в практической работе по охране природы. Важными видами природоохранной работы, к которым побуждает исследовательская деятельность, являются: участие в реализации высказанных в работе предположений и рекомендаций; участие с докладами на научно-практических конференциях, в конкурсах, олимпиадах, выставках; пропаганда экологических знаний (подготовка лекций, бесед, устных журналов, проведение экскурсий, разработка листовок, плакатов, издание стенных и печатных газет, оформление выставок и другое); участие в практических делах по озеленению улиц, парков, восстановлению и охране родников, зон отдыха; сохранение и использование эстетических ценностей природы; пропаганда здорового образа жизни, предупрежде-

ние дурных поступков по отношению к природе; овладение знаниями основных законов природы [1; 5; 6].

Таким образом, исследовательская деятельность способна в полной мере раскрыть творческий потенциал каждого, так как создают единое интеллектуально развивающее, личностно формирующее пространство с реальными возможностями для самообразования и самовоспитания.

Привитие интереса и выработка первичных навыков исследовательской работы – одна из основных задач педагога. Поэтапный подход к выполнению краткосрочных заданий, проблемный характер их содержания – важнейшее условие эффективности учебного процесса.

Формулируя задание, педагог обращает внимание на проблему, заложенную в задании. Например, «Проведите микроисследование «Какой вред и пользу приносят мышевидные грызуны?». Выполнение этого задания приводит обучаемых к выводу, что мышевидные грызуны – важнейшее пищевое звено в цепи питания многих животных и птиц и, следовательно, к ним нельзя относиться однозначно как к врагам. Подобные микроисследования мобилизуют внимание, создают положительный эмоциональный настрой от созданной педагогом ситуации успеха, развивают интерес к работе.

Следующим этапом является обучение умению систематизировать информацию через теоретические исследования. Кроме работы с научной литературой, обучаемые учатся классифицировать объект исследования, систематизировать и описывать изученный материал. При исследовании по направлению «Живая природа, область зоологии» обучаемые выполняют следующие задания: классифицировать объект; описать среду обитания; описать питание; описать поведение в природе; описать главных врагов объекта; написать и защитить реферат. Объект исследования обучаемые выбирают по своему желанию.

Выполнение подобных заданий – это не только способ развития познавательной активности, но и диагностический метод, позволяющий педагогу более эффективно увидеть склонность и способность обучаемых к эколого-исследовательской деятельности.

Главная задача педагога – подвести обучаемого к выбору идеи, гипотезы, в которой обучаемый максимально реализуется как исследователь, раскроет лучшие стороны своего интеллекта.

В умении выработать гипотезы можно специально потренироваться. Можно предложить простое упражнение: «Давайте вместе подумаем, как птицы узнают дорогу на юг? Почему весной появляются почки на деревьях? Почему тает снег? Почему течет вода? Почему дует ветер?».

В данном случае учащимися могут быть предложены гипотезы: «Птицы узнают дорогу по солнцу и звездам», «Птицы сверху видят растения, они указывают им направление полета», «Птиц ведут те кто уже летал на юг и знает дорогу», «Птицы находят теплые воздушные потоки и летят по ним». В качестве неправдоподобной гипотезы или провокационной идеи в данном случае может быть, например, такая: «Птицы точно находят дорогу на юг потому, что они ловят специальные сигналы из космоса».

Также можно предложить упражнения на обстоятельства: «При каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным?», «Придумайте условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов: письменный стол, нефтяное месторождение, апельсин, мобильный телефон, реактивный самолет,

букет ромашек». Можно предложить упражнение, предполагающее обратное действие. Например, «При каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны или даже вредны?».

Задания типа «Найдите возможную причину события» также помогут научиться выдвигать гипотезы: трава во дворе пожелтела, пожарный вертолет весь день кружит над лесом, медведь зимой не заснул, а бродил по лесу. Такого рода задания способствуют выработке умений формулировать проблему, выдвигать гипотезу, планировать эксперимент, проводить его и делать выводы.

Таким образом, рассмотренные приемы и упражнения, направленные на развитие исследовательских и прогностических умений обучающегося, позволяют рассматривать социально-экологическую деятельность как основу для формирования эколого-ноосферного мировоззрения.

Библиографический список

1. **Головизина, Н. Л.** Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности [Текст] / Н. Л. Головизина // *Дополнительное образование*. – 2002. – № 8. – С. 6–11.
2. **Карманчиков, А. И.** Педагогическое прогнозирование творческой активности личности [Текст] / А. И. Карманчиков. – Ижевск: ИПК и ПРО УР, 2005. – 56 с.
3. **Захлебный, А. Н.** Экологические компетенции как новый планируемый результат экологического образования [Текст] / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзязева // *Наука и школа*. – 2008. – № 1. – С. 11.
4. **Колесникова, И. А.** Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
5. **Леонтович, А. В.** Рекомендации по написанию исследовательских работ [Текст] / А. В. Леонтович, А. С. Савичев // *Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского. Материалы конкурса: сб.* – М., 2000. – С. 13–26.
6. **Повзун, В. Д.** Изучение экологических ориентаций школьников в системе дополнительного образования [Текст] / В. Д. Повзун, О. В. Ярушина // *Дополнительное образование и воспитание*. – 2007. – № 10. – С. 3–9.
7. **Селевко, Г. К.** Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // *Народное образование*. – 2004. – № 4. – С. 4–8.
8. **Теплов, Д. А.** Экологическое воспитание школьников как новое направление в дополнительном образовании [Текст] / Д. А. Теплов. – М.: Высшая школа, 2005 – 150 с.
9. **Урсул, А. Д.** Становление ноосферной науки и устойчивое развитие [Текст] / А. Д. Урсул, Т. Д. Урсул // *Философия безопасности*. – 2004. – № 4. – С. 354.

РАЗДЕЛ VI
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371

Буданцова Антонина Аркадьевна

*Доцент кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлеведения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ**

Budantsova Antonina Arkadyevna

*Associate professor of the chair of History of Education, Ethnopedagogics and Yakovlev's legacy, The Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev,
Tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

**THE PROBLEM OF FORMATION OF EMPATHY
CULTURE AMONG SCHOOLCHILDREN IN THE
WORKS OF RUSSIAN PEDAGOGUES**

Теория и практика формирования эмпатической культуры личности имеют свою предысторию развития в рамках педагогики и сопредельных с ней наук.

Вопросам формирования эмпатической культуры в детях с самого раннего возраста посвящены работы выдающихся представителей русской гуманистической педагогики, в частности П. Ф. Каптерева, А. Н. Острогорского, П. Г. Редкина, П. Д. Юркевича.

Так, в основу педагогической системы П. Д. Юркевича положена любовь воспитателя к детям. Учитель, выработавший в себе такую способность любви, способен добиться возникновения у ребёнка чувства «моральной связи между людьми» [23, с. 15]. «Согласие ощущений, личное достоинство и благополучие» [23, с. 16] – важнейшие характеристики данного чувства. При этом основой «согласия ощущений» являются чувства товарищества, симпатии, сострадания.

В общей системе воспитания человека А. Н. Острогорский одно из первых мест отводил нравственному воспитанию. Он считал, что необходимо заботиться не только о развитии ума ребёнка, но и о воспитании у него благородных чувств любви к своей Родине, народу, чувства глубокого уваже-

ния к человеческой личности. В научном наследии А. Н. Острогорского актуализировано этическое содержание милосердия, сострадания, сочувствия, сопереживания, составляющих основу эмпатии личности. Придавая важнейшее значение влиянию на ребенка семьи и окружающей среды, он основную роль в воспитании отводил учителю, определяя миссией педагога воспитание благородных черт характера через приобщение молодого поколения к увлекательному миру науки. А. Н. Острогорский хотел видеть в учителе такие черты, как образованность, теплота сердца, участие и симпатия к чужим делам, стремление быть в некотором роде пропагандистом между детьми нравственных понятий, энергичность воли.

Педагог-гуманист П. Г. Редкин считал, что к высоконравственной жизни ребёнка способно подготовить такое воспитание, когда «... истинный воспитатель старается изгнать из воспитанника природный эгоизм, вложить в него и взрастить семя любви к Богу и ближнему» [18, с. 41]. При этом предъявлял к учителю требование стараться, чтобы учащийся был проникнут такими представлениями, мыслями, воззрениями, стремлениями, которыми обусловится последующая самостоятельность в жизни, т. е. служение его всем сферам общества в духе истины и добра.

Различные аспекты воспитания таких эмпатических качеств, как сопереживание, сочувствие, способность личности оказать действенную бескорыстную помощь, рассматривал в своих трудах П. Ф. Каптерев. Согласно концепции П. Ф. Каптерева, научить воспитанника способностям сопереживать, сострадать, сочувствовать, которым учёный дал понятие «симпатические чувствования», можно в случае многократного повторения отрицательных эмоциональных состояний, организованных целенаправленно педагогом [9].

Идеи вышеназванных ученых развил А. С. Макаренко. Он рассматривал традиционное для гуманистической педагогики положение о сопереживании, сочувствии, отзывчивости учителя в качестве важнейшего условия воспитательного процесса. В основу его многолетних наблюдений легла мысль о воспитании направленной на заботу о других людях эмоциональной отзывчивости в деятельности воспитанников.

А. С. Макаренко разработал следующие пути воспитания сопереживания, сочувствия, мотивов действенной помощи:

- организация деятельности воспитанников, ориентированной на заботу о людях;
- создание атмосферы теплых, семейных, дружественных отношений в разновозрастных отрядах;
- практическое воплощение «оптимистической гипотезы» и положений о единстве требовательности, уважения и отзывчивости к личности воспитанника.

Главное в формировании эмпатии в детях, по мнению В. А. Сухомлинского, – это воспитание гуманности и человечности через творение добра людям. Великий педагог утверждал, что все моральные при-

нципы предполагают заботливое, участливое отношение человека к человеку, проявляющееся в практических, конкретных делах. Самой большой человеческой радостью, по его мнению, является «жизнь для людей», поэтому необходимо заботиться о других без расчёта на похвалу и вознаграждение; желание творить добро должно стать нормой поведения, привычкой.

Азбука моральной культуры, разработанная В. А. Сухомлинским, гласит: «Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым и непримиримым к злу сердцем. Твоя любовь к родителям – это твой труд во имя того, чтобы они были горды твоей гражданской красотой, честью, достоинством. В доброте и великодушии по отношению к честным, добрым, беспомощным, беззащитным – не слабость, а сила. Бессердечность рождает равнодушие, равнодушие рождает себялюбие, а себялюбие – источник жестокости» [21, с. 129]. Исходя из этого, в формировании эмпатической культуры важная роль отводится развитию таких моральных чувств, как долг, отзывчивость, чуткость. С малых лет каждый должен быть чутким, внимательным к духовному миру другого человека. Забота о том, чтобы в коллективе царил атмосфера сочувствия к беде, горю, огорчениям и невзгодам человека, побуждения к деятельному сочувствию, составляла и основу методики воспитательного влияния на юную душу.

По мнению В. А. Сухомлинского, без способности чувствовать человека, познавать разумом и сердцем всё, что происходит в его душе, не может быть богатства коллективистских взаимоотношений, духовной жизни коллектива: «забота о других является огромной духовной силой, которая объединяет детей, является для них азбукой идейности. Очень важно, чтобы эта сила действовала в течение всех лет обучения в начальной школе, ведь детство – период глубочайшего влияния слова воспитателя, его личного примера на духовный мир будущего гражданина и труженика, мыслителя и семьянина. Одна из главнейших основ воспитания коллективизма – духовное благородство, которое утверждается в детской душе тогда, когда ребёнок больше думает и заботится о других, нежели о себе» [21, с. 437].

Воспитатели должны добиваться того, считает В. А. Сухомлинский, чтобы радость и боль одного ребёнка входили в сердца других детей. Мастерство воспитателя заключается в том, чтобы ребёнок переживал первые чувства тревоги, беспокойства, печали, видя и принимая близко к сердцу слёзы другого человека. «Нужно научить ребёнка прежде всего ощущать и сопереживать. Чувства, переживания – это как бы крохотный магнит, заложенный в детском существе, который притягивает его к другим людям, делает его чувствительным, восприимчивым к словам, научениям, идеям, наставлениям. Развитие чувства, высокая эмоциональная культура – это, образно говоря, абсолютный музыкальный слух моральной воспитанности» [21, с. 477]. «В воспитании чувства сопереживания, – утверждает В. А. Сухомлинский, – в формировании совести и способности воспиты-

вать самого себя – суть связи между словом и делом, мыслью и трудом, «словесным воспитанием» и активной деятельностью коллектива. Сопереживание – один из сильнейших стимулов, побуждающих к благородным поступкам. Задача воспитателя состоит в том, чтобы, пробудив и утвердив в детской душе сопереживание, направить силы ребёнка на выявление себя в духовном благородстве» [21, с. 561].

Нравственными приоритетами личности Б. Т. Лихачев считал гуманность и милосердие, направленные на «пробуждение в ребенке жалости, нравственного страдания при виде боли, горя, мучения человека, живого существа, на утверждение в его душе стремления оказать бескорыстную и самоотверженную помощь... путем акцентирования внимания детей на трагических событиях в жизни коллектива, товарищей, общества, мира,... также путем включения ребенка в милосердную деятельность, развития у него ощущения, чувствования другого человека как самого себя» [12, с. 214]. Ученый-педагог считал, что обращение к состраданию необходимо осуществлять «в процессе активного привлечения детей к облегчению страдания, оказанию практической помощи попавшим в беду взрослым, сверстникам, животным. Искреннее выражение детьми сочувствия, сожаления, высказывание слов утешения, практический отклик на призыв о помощи формирует у школьников сознание человеческого долга, потребность в милосердии. Обращение к состраданию дает педагогу возможность выявить уровень сформированности у детей качества человечности» [12, с. 214].

В исследованиях ученых-педагогов современности (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, Б. П. Никитина, В. Шаталова) проблема формирования эмпатии у школьников занимает значительное место.

Система воспитания и обучения Ш. А. Амонашвили – «педагогика целостной жизни детей и взрослых» – строится на гуманности и вере в ребенка. Он считает, что задача школы – опираясь на всю полноту детской жизни, придать ей культурные формы саморазвития, превратить школьные занятия в «уроки счастья жизни», познания, общения, взросления. Важное значение при этом отводится не столько подбору интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, сколько установлению педагогом такого характера отношений, которые позволяют гуманизировать процесс обучения. Учащиеся легко и охотно принимают учебно-познавательную задачу в атмосфере доброжелательности, любви, сопереживания, доверия, уважения.

По мнению Ш. А. Амонашвили, установление гуманных отношений между педагогом и учащимися, а также эмпатийных между самими школьниками определяют следующие исходные педагогические позиции:

1. Управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов; необходимость возвышения учащегося до педагогически организованной среды, требующей от него активности, путем учета развивающихся потребностей и потенций ребенка, стремящегося быть самостоятельным и независимым, а также путем специальных форм и способов управления

учебно-воспитательным процессом, позволяющих ребенку осознать себя как личность и направляющих его на самостроительство своего внутреннего мира в соответствии с нравственным идеалом человека.

2. Постоянное проявление веры в возможности и перспективы каждого школьника. При этом позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника также должно основываться на вере в его будущие успехи. Необходимо, чтобы оно носило форму обнадеживающего сочувствия, в котором заложена мысль о том, что педагог переживает беду ученика как свою и готов прийти ему на помощь. Цель воспитательных воздействий в системе Ш. А. Амонашвили заключается в том, чтобы научить детский коллектив с доверием относиться к каждому своему члену, верить в перспективы каждого, радоваться успехам товарища, повышая требовательность к нему; воспитывать способность к сопереживанию и поддержке, потребность спешить на помощь попавшему в беду товарищу. Суть содержания гуманных межличностных отношений в классном коллективе – видеть и понимать другого, быть оптимистически настроенным к возможностям и способностям каждого, творить добро друг для друга.

3. Сотрудничество со школьниками в процессе обучения, т. е. объединение интересов педагога и учащихся, а также усилий в решении познавательных задач.

4. Этичность по отношению к школьнику, уважение и поддержка его достоинства, способствующие созданию общей атмосферы взаимоуважения, непринужденной учебно-познавательной деятельности, формированию этических норм и нравственного поведения в обществе.

Таким образом, сутью обучения, по мнению Ш. А. Амонашвили, является последовательная реализация гуманистического принципа, в основе которого – обучение во имя развития личности школьника; укрепление гуманных, нравственных отношений (к людям, окружающему миру, природе, труду); бережное внимание к внутреннему миру ребенка, его интересам и потребностям, обогащение его душевного и духовного потенциала.

В педагогической деятельности Е. Н. Ильина исходной позицией является формула: от человека – через предмет – к человеку. Она определяет характер взаимодействия педагога и ученика в следующей логике: Любить – Понимать – Принимать – Сострадать – Помогать.

Главным исходным принципом его системы обучения является принцип гуманизации знаний. Данный принцип определяется следующим образом: «На каждом этапе и в каждом аспекте урока, решая основную – учебную задачу, учитывать, с одной стороны, насущные потребности ученика, с другой – насущные проблемы образования. Человек во всем!» [11, с. 272]. Это в полной мере соответствует личностному подходу к обучению.

Е. Н. Ильин выделяет следующие способы реализации данного принципа:

1. Отбор знаний: «На передний план урока выходят те страницы, которые в замысле книги, быть может, особой роли не играют, зато определяют

судьбу и нравственный облик ученика. Воспитание – уже не разговорчики о «прекрасном человеке», который, дескать, вот-вот придет, а созидание такого человека на каждом уроке и в каждом из учеников» [8, с. 272].

2. Выбор тематики, качественно соответствующей отобранному знанию.

Художественный анализ художественного произведения (с книгой), общение с учеником как личностью, духовно равной учителю, – это методы, реализующие работу с книгой и работу с учеником. Художественная деталь позволяет раскрыть и соединить творческие возможности данных методов. «Все это осуществимо, однако, при одном обязательном условии: если к уроку все присутствующие на нем (а учитель в первую очередь) относятся как к явлению искусства.

Гуманизация помимо утилитарной – защитить юного человека от превратностей жизни, от ее ударов – имеет и другую цель: помочь себе и другим очеловечиться. Если ученик принял учителя, то примет и предмет, с которым этот учитель пришел к нему. На своих уроках я осуществляю связь ученика с предметом коммуникативно – через его связь со мной. И она, трансформируясь, становится основой метода духовного контакта» [8, с. 273].

Для нас имеет большое значение идея Е. Н. Ильина о том, что «о милосердии не нужно говорить, его нужно воспитывать – тончайшими, молитвенными процессами. Выбатывать навык соучастия, сопереживания, когда помочь ближнему, понимая и принимая его, станет насущнейшей потребностью души, в которой – истоки культуры» [8, с. 3].

Одним из авторов педагогики сотрудничества является Б. П. Никитин, широко использовавший многочисленные идеи народной педагогики с целью воспитания в детях духовного, нравственного начала.

Главным, по мнению Б. П. Никитина, является не всякая любовь, а любовь-понимание, проникновение в суть, доверие, т. е. принятие своеобразия и неповторимости растущего человека – без подчинения его намерениям взрослого. Б. П. Никитин считает, что мы учимся у родителей, у старших, из книг, и все искусство – об этом: как протянуть друг другу руки, понять людей и себя.

Важнейшим условием возникновения и существования эмпатии, по мнению П. М. Якобсона, является эмоциональная культура личности школьника, для воспитания которой необходимы следующие основные умения педагога:

1) умение правильно находить пути, методы, средства воспитания, вызванные необходимостью развития отдельных сторон эмоциональной сферы школьника;

2) умение правильно определять пути, методы, средства коррекции негативных особенностей эмоциональной сферы школьника;

3) умение добиваться проявления у школьника сильных и непосредственно переживаемых нравственных чувств, которые в будущем станут мотивами их поступков.

Проблема развития эмоциональной культуры подростков в исследованиях К. В. Гавриловец рассматривается с психолого-педагогических позиций. Она считает, что развитие эмоциональной отзывчивости школьников связано с гуманизацией межличностных отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – коллектив», а также с приобщением учащихся к духовному миру окружающих их сверстников и взрослых.

Развитие эмпатии сильнее всего связано с воспитанием у человека непринужденно проявляющихся нравственных мотивов, за которыми обязательно стоит всё более крепнущая потребность жить для других людей и быть им полезным. «Через формирование эмпатии достигается не одно лишь приобщение ребёнка, подростка, юноши к миру переживаний других людей. Повторяющиеся её проявления по всё новым поводам и по отношению ко всё новым людям означают вместе с тем создание в воспитании человека как личности важнейшей предпосылки закрепления у него убеждения в ценности другого человека и поведения, направленного на его благополучие», – утверждает А. А. Бодалев [3, с. 205–206]. Значимой для нашего исследования является точка зрения А. А. Бодалева, утверждавшего, что способность проникать в состояние другого человека с помощью воображения развита у разных людей неодинаково и формируется постепенно. У одного и того же человека степень проявления воображения подвержена колебаниям. Существенными признаками наивысшего уровня воображения особенностей переживания другого человека в отдельных ситуациях, а также в течение всего процесса взаимодействия с ним, по мнению А. А. Бодалева, являются следующие:

1) «слежение» за состоянием партнёра по общению, которое, осуществляясь непринужденно, приобретает постоянный характер;

2) для данного уровня характерно свёртывание процессов воображения и вхождения индивидов в состояние другого человека сразу, «с места», в каждый момент общения с ним. Необходимо постепенно заставлять размышлять над чужими страданиями, сопоставляя их с теми, которые уже знакомы индивиду. Это поможет научиться принимать участие в чужих огорчениях, а также разделять их. Эмпатические способности притупляются вследствие недостатков в проявлении воображения, памяти, внимания, мышления.

На важность осознания школьником значимости эмпатии для общения и деятельности, необходимости сочувствия и сопереживания чужому неблагополучию указывает П. В. Симонов, считая, что это создает ему возможность самоутверждения среди сверстников. В его трудах делается вывод о том, что действие данных представлений будет эффективным в том случае, если они глубже проникнут в бессознательную сферу психики подростка. Это возможно при целенаправленном и систематическом воздействии на его эмоциональную сферу.

Л. И. Божович, Т. П. Гаврилова, Т. В. Драгунова, А. П. Караковский, А. Е. Ольшанникова, Д. И. Фельдштейн рассматривали проблему поиска

путей, методов, средств развития эмоциональной отзывчивости. По мнению исследователей, невыраженность эмоциональной отзывчивости в поведении подростков во многих случаях обусловлена существованием внутренней причины, сдерживающей стремление подростка сочувствовать, сопереживать. Подростки, активно стремясь найти своё место в окружающем мире, испытывают свои возможности в различных видах деятельности. Вследствие этого главными у многих из них становятся мотивы самоутверждения, а остальные мотивы уходят на «второй план».

На особую противоречивость процесса развития эмпатии в подростковом возрасте указывает В. В. Рябухин, считая, что преодолению противоречивости способствует повышение эмоциональной культуры подростков. Наиболее эффективны для развития эмпатии уроки гуманитарных дисциплин. В целях организации процесса воспитания эмпатии необходимы следующие основные условия: обоснованный выбор конкретных гуманитарных дисциплин; вычленение в содержании их дидактических материалов элементов, способных вызвать сильные и глубокие переживания подростков; специальная педагогическая инструментовка этих элементов.

Одним из действенных механизмов воспитания эмпатической культуры старшеклассников И. М. Насенкова рассматривает организацию деловых игр. Автор предлагает оптимальную модель организации и проведения деловых игр в старших классах общеобразовательных школ и других учебных заведений, которая раскрывает «основные принципы построения процесса воспитания и обучения, обеспечивающие получение эмпатических знаний, формирование эмпатических качеств личности, развитие эмпатических способностей, закрепление эмпатических умений и навыков, накопление опыта эмпатийного поведения» [14, с. 6]. И. М. Насенкова приходит к выводу, что деловая игра, являясь одним из методов воспитания, способствует «вчувствованию» в роль, проникновению во внутренний мир персонажа, подкреплению и провоцированию эмпатических качеств личности, освоению эмпатического опыта общения.

Рассмотрение проблемы формирования эмпатической культуры личности в широком научном спектре позволяет сделать вывод о том, что в имеющихся исследованиях представлены различные варианты технологии формирования эмпатической культуры личности школьников. Вместе с тем следует отметить, что реальная педагогическая практика должна учитывать многообразие факторов, влияющих на процесс формирования эмпатической культуры, в частности таких, как сложившиеся в семье, социуме воспитательные традиции. Это, в свою очередь, требует разработки тех педагогических условий, при которых школьникам прививаются чувства сострадания и сочувствия.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Амонашвили, 1996. – 494 с.

2. **Амонашвили, Ш. А.** Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики Текст / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Амонашвили, 1998. – 75 с.
3. **Бодалев, А. А.** Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт [Текст] / А. А. Бодалев // Личность и общение. Избр. труды. – М.: МГУ, 1983. – С. 205–206.
4. **Божович, Л. И.** О нравственном развитии и воспитании детей. [Текст] / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80–89.
5. **Гаврилова, Т. П.** Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. П. Гаврилова. – М.: 1977. – 170 с.
6. **Гавриловец, К. В.** Воспитание человечности [Текст] / К. В. Гавриловец. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 215 с.
7. **Драгунова, Т. В.** Подросток [Текст] / Т. В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
8. **Ильин, Е. Н.** Герой нашего урока [Текст] / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1991. – 287 с.
9. **Каптерев, П. Ф.** Педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – СПб.: Кн. склад «Земля», 1914. – 489 с.
10. **Караковский, В. А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
11. **Князева, О. Л.** Приобщение детей к истокам русской народной культуры : учебно-методическое пособие [Текст] / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 304 с.
12. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для вузов и ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.-пед. кадров [Текст] / Б. Т. Лихачев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 1996. – 463 с.
13. **Макаренко, А. С.** О воспитании [Текст] / А. С. Макаренко; сост. и автор вст. ст. В. С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 414 с.
14. **Насенкова, И. М.** Воспитание эмпатической культуры старшеклассников в процессе организации деловых игр [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. М. Насенкова. – Казань, 1997. – 17 с.
15. **Никитин, Б. П.** Мы, наши дети и внуки [Текст] / Б. П. Никитин. – 3-е изд., доп. – М.: Молодая гвардия, 1989. – 304 с.
16. **Ольшанникова, А. Е.** Подросток в поисках признания [Текст] / А. Е. Ольшанникова // Семья и школа. – 1980. – № 1. – С. 37–40.
17. **Острогорский, А. Н.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Н. Острогорский; сост. М. Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1958. – 352 с.
18. **Редкин, П. Г.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Г. Редкин; сост. В. Я. Струминский. – М.: Учпедгиз, 1958. – 314 с.
19. **Рябухин, В. В.** Воспитание эмпатии подростков на уроках гуманитарных предметов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук Текст: 13.00.01 / В. В. Рябухин. – М., 1991. – 15 с.
20. **Симонов, П. В.** Эмоциональный мозг [Текст] / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
21. **Сухомлинский, В. А.** Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 1. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Методика

воспитания коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев: Рад школа, 1979. – 686 с.

22. **Фельдштейн, Д. И.** Психологические особенности детского коллектива и формирование коллективистических черт школьника [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 83–95.

23. **Юркевич, П. Д.** Курс общей педагогики с приложениями [Текст] / П. Д. Юркевич. – М.: Типогр. Грачева и К, 1869. – 404 с.

24. **Якобсон, П. М.** Психология чувств [Текст] / П. М. Якобсон. – 2-е изд. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 216 с.

РАЗДЕЛ VII СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37

Кимайкин Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, начальник Главного управления по делам печати и массовых коммуникаций Челябинской области, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Челябинск

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

Kimajkin Sergey Ivanovich

The candidate of pedagogical sciences, докторант chairs of pedagogics of Magnitogorsk state university, the chief of Central administrative board on affairs of the press and mass communications of area of the Chelyabinsk area, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Chelyabinsk

STATEMENT OF A PROBLEM OF FORMATION AND EDUCATION IN VIEWS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE END XIX HAS BEGUN THE XX-TH CENTURIES

Русская педагогическая мысль конца XIX начала - XX века, представленная в идеях Ф. Степуна, В. Соловьева, Н. Федорова представляет стройную систему педагогических воззрений.

Проблема воспитания понималась ими в предельно общем виде, что вывело понятие воспитания на категориальный уровень со всеми предсказуемыми последствиями. Однако помимо понятия «воспитание» в их трудах присутствовали еще два важных понятия: «образование» и «обучение».

Конечно, уровень внимания и степень разработанности проблематики, возникающей при обращении к этой области педагогики, у вышеназванных представителей неодинаков и хорошо отражает особенности мировоззренческой позиции мыслителей. Так, Ф. Степун, затрагивает этот вопрос вскользь. В программной статье «Христианство и политика», преследующей, прежде всего, прагматические социально-философские цели, конкретнее – выявление путей возможного укоренения в общественной жизни христианской политики, он высказывает мысль, которая вряд ли может считаться оригинальной: «Участие церкви в государственных делах отнюдь не должно, однако, ограничиваться только протестом против преступлений.

При нормальном течении народной жизни мыслимо и желательно творческое сотрудничество церкви и в текущих мирских делах: прежде всего в делах народного образования и национального культурного творчества. Насколько такое сотрудничество в условиях зависимости церкви от государства может быть вредно для веры, настолько же оно может быть полезно для мира при условии полной свободы церкви и исполненности ее живым и творческим духом» [2, с. 404].

В приведенных словах Степуна мы видим традиционное для него противопоставление религии и культуры. Обожествленная в духе философии всеединства жизнь в его системе противостоит творчеству, а «одной из форм фундаментального противоречия жизни и творчества оказывается противоречие религии и культуры» [6, с. 133].

Следовательно, необходимо примирение между противоборствующими сторонами, потому что «всякое творчество в последнем счете укоренено в религиозной сердцевине нравственного начала» [3, с. 338].

Современная же ситуация характеризуется тем, что буржуазия утратила «чувство духовной реальности», поскольку «вся ее жизнь была борьбой <...> за освобождение всех душевных сил человека и всех областей человеческого творчества из-под власти верховной реальности жизни, из-под власти религиозного знания – веры» [3, с. 365].

Путь же к примирению религии и творчества пролегает в том числе через признание того факта, что «религия <...> есть живая и реальная связь человека и Бога», и «связь эта не только изживается в немоте, но и высказывается, запечатлевается в словах, образах, звуках, делах и деяниях» [3, с. 370].

Говоря другими словами, согласно Степуну, примирение достигается в ходе «дальнейшего развития» и решения, возникшей «на русской исторической почве, в глубине православного сознания» «двуединой задачи» «безвластного властвования над государственной властью и внутреннего вовлечения каждой отдельной личности в общественную и политическую жизнь, т.е. задача такой постановки церкви в центре государственной жизни и народного творчества, при которой ее голос и государству, и обществу, и отдельной личности одинаково внятно звучал бы как *предостерегающий и направляющий голос вселенско-христианской совести*» [2, с. 414–415].

Таков, по нашему мнению, глубинный смысл тезиса о мыслимости и желательности творческого сотрудничества церкви в текущих мирских делах и «*прежде всего в делах народного образования и национального культурного творчества*» <курсив наш – С.К.>. «Образование» в данном случае выступает, если не равноправной «творчеству» категорий, то меньшей мере необходимым условием достижения подлинной гармонии между «творчеством» и «жизнью».

Обращение к наследию В. Соловьева показывает, что для него вопросы образования и обучения имеют значение исключительно в их связи с формированием истинной нравственности. «*Основное свойство того добра, которое обусловлено правовой общественной организацией, есть не принуди-*

тельность (что есть лишь возможное следствие), а прямая *объективность задачи*. Важно тут прежде всего, чтобы известные вещи фактически *были* и чтобы известных вещей фактически не *было*. Важно, чтобы *была защита* от диких инородцев, важно, чтобы они не жгли и не разоряли сел и городов; важно, чтобы лихие люди не убивали и не грабили прохожих; важно, чтобы население не вымирало от болезней; важно, чтобы были для всех доступные школьные условия умственного образования и просвещения» [1, с. 455].

В приведенных рассуждениях Соловьева важно, прежде всего то, что в числе «фактов», которые объективно должны сопутствовать общественной организацией, формирующей основы подлинной нравственности выступает не отвлеченное «воспитание» неких духовных основ, а вполне конкретные образование и просвещение, причем уже на школьном уровне.

В отличие от Степуна и Соловьева Н. Федоров представляет развернутое и многостороннее осмысление исследуемого нами вопроса. Так, например, его интересуют особенности дифференциации образования различных слоев населения и в первую очередь в контексте оппозиции города и деревни.

Мыслитель рассматривает «сельское» и «городское» образования как противостояние двух особых видов знания, первое из которых «в строгом смысле не может быть названо знанием, так как оно не вышло еще из мифической стадии развития», а второе наоборот подходит к финальной черте, потому что «уже высказалось, можно сказать, все» [4, с. 31].

Основная проблема, по мнению Федорова, заключается в том, что между ними отсутствуют точки продуктивного взаимодействия из-за различного целеполагания, поэтому попытки введения городского образования в село не имели успеха, а «это доказывает, что городское знание для сельской жизни не пригодно и не полезно»; следовательно – городское знание «должно принять иное направление, чтобы войти в сельскую жизнь, сделаться сельским знанием» [4, с. 31], то есть – изменить свои цели.

Подобное внимание к вопросу приемлемости городского образования для села может показаться несколько странным, а предложения Федорова по трансформации первого для его приспособления ко второму упрощенными и непрофессиональными. Тем более, что он сам дает повод для создания подобного впечатления. Отдельные высказывания Федорова наивны, другие имеют публицистический характер, третьи соединяют в себе и то, и другое: «<...> Городское знание, городское образование для сельской жизни не полезно; но даже мало сказать, что оно не полезно, оно действует на село губительно, потому что, давая сельским жителям такие знания, которые могут быть пригодны лишь в городе, оно отрывает от села, для жителей которого и без того слишком много приманок представляет город; таким образом, город разрушает село тем, что, так сказать, всасывает его в себя; кроме того, город, сам ничего не производя, прививает и остающимся в селе коммерческие, городские свойства. Таким образом, можно думать, что дело

идет к превращению всего в город, а это было бы окончательною порчей, падением» [4, с. 31].

Характерные для рубежа девятнадцатого и двадцатого столетий пессимистические настроения явно просматриваются в приведенных словах. Но имеющееся здесь сходство с современными Федорову учениями, предупреждающими близкую гибель цивилизации имеет особый характер.

Федоров прекрасно видит недостатки современной культуры, и именно по этой причине предлагает свой путь для выхода из назревающего кризиса. Современники-пессимисты утверждали необходимость обновления мира через катастрофу. По этому поводу Федоров, возражая им, писал: «В прежнее время обновление производилось путем нашествия варваров, путем опустошения, после чего вновь возникала первобытная сельская жизнь, <...> но желательно ли, чтобы таким путем продолжалось дальнейшее движение человечества?» [4, с. 31].

Задав этот вопрос, мыслитель проводит весьма знаменательное сопоставление двух типов отношения к идее будущего краха «города»: «Фаталисты, конечно, ответят: «Таков закон развития, т.е. ответят в сущности то же, что и те, которые говорят (и которых обзывают за это «просвирнями»): «Таков предел, его же не преjdeши»; а к таким фаталистам принадлежат все, думающие, что задача науки состоит лишь в том, чтобы констатировать факты, узнавать болезни, а не лечить их» [4, с. 31], – чем по сути объединяет между собой своих религиозных и нерелигиозных противников. Заключительные слова Федорова представляют, по нашему мнению, своеобразный ключ к пониманию рассматриваемого вопроса о возможности гармонии между сельским и городским образованием.

Если разобраться, по существу Федоров предлагает не замену образовательных целей в традиционном для нас смысле: то есть – повышенное внимание к предметам соответствующих учебных циклов, усиление практического обучения и т. п. Федоров предлагает, а по существу утверждает, необходимость, коренного изменения «городского образования» и его перенесения на сельскую почву, «потому что сознание всех условий растительной и животной жизни в видах управления процессами ее (в чем и заключается задача сельских жителей) потребует приложения знания во всей полноте его, что особенно очевидно для естествознания» [4, с. 31].

Не составляет труда увидеть в этих словах очередную грань теории общего дела. По сути полная трансформация городского образования применительно к сельским условиям, от которого оно «не только не потеряет, но бесконечно выиграет» [4, с. 31], преследует цель создания надежного механизма для управления природой, что в свою очередь будет способствовать и достижению целей супраморализма, и обретению личностью утраченной в ходе невыполнения «долга» нравственной целостности, и подъему знания-образования.

Другая сторона воззрений Федорова на вопросы образования представлена в его размышлениях, посвященных религиозной проблематике.

Подобно многим своим современникам, он видел в православии некий педагогический институт, преследующий вполне определенные цели образовательного характера. Довольно интересно, что образовательное значение в данном случае придается не только самому учению в целом или каким-нибудь обрядам, взятым самим по себе. Речь, по сути, идет о возведении некой особой системы, где образовательная функция будет исполняться практически всеми ее элементами. Чтобы показать это, необходимо сказать несколько слов о взглядах Федорова на будущее устройство мира.

Весьма показателен в этом ракурсе фрагмент работы «Вопрос о братстве...». Федоров пишет: «Если православие есть иконопись, обряд или вообще искусство как средство народообразовательное, то в настоящей, временной столице православия все наглядные средства образования должны быть соединены, т. е. должны быть соединены все музеи: исторический, этнографический, антропологический (или путь к объединению всеславянскому и к всенародному) и музей земледельческий (или естествознание, как образовательное средство к разрешению вопросов продовольственного и санитарного)» [4, с. 38].

Отсутствие рациональных компонентов религии как образованию по Федорову компенсируется ее наглядностью и по этой причине доступностью для народа. В то же время сама по себе наглядность в данном случае не является самоцелью, а входит необходимым элементом в систему гуманитарного и естественнонаучного образования. Не менее интересно и то обстоятельство, что особое значение при решении данного вопроса Федоров отводит традиции, потому что фундаментом своих «образовательных» конструкций он видит музеи, которые «должны быть соединены и обращены в храм премудрости, в чем и будет выражаться объединение светского и духовного, научного и религиозного, классического и реального в христианском, потому что христианство не сторона, не партия, оно само объединение» [4, с. 38].

Такой поворот рассуждения объясним, поскольку идея памяти о прошлом есть одна из базовых идей теории общего дела. Более того, как считает Федоров память об истории и память об отцах имеют прямую генетическую связь: «Первая вещь, сохраненная на память об отцах, была началом музея, как сыновняя любовь, благочестие, была началом премудрости» [4, с. 38].

Федоров мечтает о создании некоего «народовоспитательного» храма. Этот «музей и храм премудрости, т. е. храм Софии с храмом Афины или муз, будет скрижалью, на коей начертается план, или проект, всеобщего воскрешения и, таким образом, делается всенародным иконописным университетом»; и «обязательное посещение каждым этого святого места просвещения будет иметь смысл завершения, запечатления образования, замены кругосветного или всесветного путешествия; побывать там – значило бы побывать везде, а не в Иерусалиме только или на Самарянской горе» [4, с. 38].

Для Федорова интуитивное религиозное постижение истины (религиозное образование) неразрывно связано с вполне традиционным техническим образованием, составляя, таким образом, единое гармоническое целое: «Для осуществления общего дела необходимо соединить все *искусства в храме-школе* (всеобщего обязательного образования), не как *подобии* лишь *мироздания*, а как *проекте мира*, в котором *поглощение* заменено *воскрешением*, осуществляемым чрез все науки, объединенные в науке мироздания астрономии, и притом чрез всех людей, ставших благодаря школе познающими» [5, с. 276].

Обратим внимание – представители традиционной педагогики особо отмечали, что в результате реформ и объективных общественных процессов в России наконец-то стала формироваться настоящее *учительство*, а Федоров считает, что подобная «чистота» профессии не может оцениваться в положительном плане. Учитель, по его мнению, это та обязанность, которая лежит на всех, кто в силу своего общественного положения, обладает некой суммой знаний. Будущее объединение всех, что, в первую очередь предполагает «возвращение» интеллигенции, в общем деле означает не просто внесение в общинно-земледельческий труд определенных городских знаний: «<...> Интеллигенция должна будет принять на себя труд, подвиг всяческих исследований, и вместе на ней же будет лежать обязанность руководить, быть наставником, учителем в деле исследований всех сочленов общины земледельцев» [4, с. 75].

На плечи помещиков ляжет «обязанность привлечь к участию в управлении земледелием – и не в качестве лишь слепых орудий, но к участию сознательному – их членов по общине, крестьян, следовательно, сделаться учителями их в этом деле, органами естествознания в своей местности» и «подобным образом, как помещики стоят к продовольственному вопросу, медики станут к санитарному, землемеры будут местными органами астрономии» [4, с. 75].

Но самое главное состоит в том, что все названные «учительские» обязанности имеют не просто педагогическое значение. Предлагаемое Федоровым объединение различных общественных слоев на основе образования имеет ярко выраженную сакральную доминанту, потому что именно при исполнении названных им условий «все виды знания получают священное значение и участие в деле всеобщего воскрешения, в деле литургии» [4, с. 75].

В такой постановке образовательного дела Федоров видит прежде всего единственный путь реального противостояния католицизму и протестантизму, «так как при этом представители всех знаний, все учительство будет и священством, т. е. это будет не простым уже учительством, в которое протестанты обращают и самих священников; это не будет также и таким священством, которое становится посредником между Богом и людьми; это священство будет не отделять верующих от Христова дела, а посвящать их в него» [4, с. 75–76].

Таким образом, мы получаем возможность определить приблизительные черты педагогического идеала в системе Федорова: это – *учитель-священник*. Но не тот священник, который ограничивает себя воспроизведением библейских заповедей учительством в рамках исключительно религиозного домостроительства. Хотя Федоров и признает, что «литургия может дать такое широкое и глубокое образование, какого не может дать никогда наука, если останется при своей отвлеченности», потому что «литургия, обнимая своими молитвами постоянные нужды человека, не останется равнодушной и к великим вопросам дня», «в этом последнем случае многое зависит от жизненности и чуткости к этим вопросам самих служителей церкви» [4, с. 75–76].

В итоге Федоров выносит, по сути, обвинительный приговор в частности немецкому и в целом западному образованию, которое, «давая естественные объяснения, вместо мифических, в виде популярных рассказов, имеет целью привести учащихся к верованию, что природа есть слепая сила и что повиновение разумного существа слепой силе есть наш долг», и которое говорит: «Авторитет какого бы то ни было разумного существа, даже авторитет всего человеческого рода, <...> можно и даже должно отвергать; но слепая сила природы – святыня!», и дает утопический оптимистический прогноз: «В нашей же школе не может быть антагонизма между верой и наукой, как это теперь» [4, с. 75–76].

Библиографический список

1. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия [Текст] / В. С. Соловьев // Сочинения. В 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С. 455.
2. **Степун, Ф. А.** Христианство и политика [Текст] / Ф. А. Степун // Сочинения. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 404.
3. **Степун, Ф. А.** Мысли о России [Текст] / Ф. А. Степун // Сочинения. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 338.
4. **Федоров, Н. Ф.** Вопрос о братстве, или родстве, о причинах небратского, неродственного, т. е. немирного, состояния мира и о средствах к восстановлению родства. Записка от неученых к ученым, духовным и светским, к верующим и неверующим [Текст] / Н. Ф. Федоров // Сочинения. – М.: Раритет, 1994. – С. 31.
5. **Федоров, Н. Ф.** Будущее астрономии [Текст] / Н. Ф. Федоров // Сочинения. – М.: Раритет, 1994. – С. 276.
6. **Хоружий, С.** Философская энциклопедия. В 5 т. Т. 5 [Текст] / С. Хоружий, Ф. А. Степун – М.: Изд-во «Большая Советская Энциклопедия», 1970. – С. 133.

УДК 37 (410)

Данилова Марина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, maridan@inbox.ru, Владимир

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ

Danilova Marina Vladimirovna

Candidate of pedagogical science, assistant professor working for degree of doctor, Vladimir State University for the Humanities, maridan@inbox.ru, Vladimir

CONTEMPORARY SITUATION OF INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN TO CANADIAN SYSTEM OF EDUCATION

Наиболее яркая и специфичная черта канадского общества – это его этнокультурная мозаичность, обусловленная многообразием этнических групп, которых по данным переписи 2001 г. насчитывалось 210 категорий. Канада является одной из немногих стран мира, активно содействующей постоянной иммиграции, считая ее залогом экономического процветания. Примерно 250 тыс. иммигрантов в год прибывают в Канаду [1, с. 89]. Детерминантами и закономерностями данного процесса являются не только высокие экономические показатели, но и уровень социальной защищенности: бесплатное медицинское обслуживание и среднее образование, социальные программы, политика мультикультурализма, толерантность канадцев к представителям других этносов и культур.

Характерной тенденцией современных иммиграционных процессов в Канаде является то, что в последние десятилетия этнический состав иммигрантов претерпел изменения в сторону уменьшения количества прибывающих из стран Европы (с 31,5 % в 1981 – 1990 гг. до 21,4 % в 1991 – 2000 гг.) и увеличения доли представителей «видимых меньшинств» – иммигрантов из Азии (с 46,9 % в 1981 – 1990 гг. до 57,0 % в 1991 – 2000 гг.), а также Африки и Латинской Америки [1, с. 89].

Необходимо отметить, что именно политика мультикультурализма, проводимая с 1971 г., является важнейшим фактором, повышающим интерес выходцев из многих стран и континентов к Канаде. Мультикультурализм – государственная установка на объединение нации и вовлечение граждан в создание многоукладной социальной среды народов с различными расовыми и этническими корнями. Первоначально нацеленный на просветительские и образовательные направления, в 90-е гг. XX века курс переориентировался на более широкий спектр общественной деятельности,

включая предупреждение проблем расовой дискриминации, поддержку социальных, экономических и этнокультурных инициатив в общинах.

С 1994 г. на базе департамента Гражданства и Иммиграции Канады (Citizenship and Immigration Canada – CIC) [4] апробируется модель расселения, адаптации и интеграции иммигрантов. Необходимо подчеркнуть, что это не только различные дефиниции, но и процессы, за которыми стоит курс государственной политики, ориентированный на привлечение новых граждан к участию во всех сферах жизни страны. Это напрямую связано и с реализацией воспитательного потенциала семей иммигрантов. Дети, прибывшие вместе с родителями в Канаду, или рожденные уже на ее территории, являются тем ресурсом, амбивалентная характеристика которого может проявиться как в положительном, так и в отрицательном ракурсе. В этой связи работа с иммигрантами означает расширение спектра влияния и на детей.

Таким образом, согласно внедряемой департаментом модели, расселение означает удовлетворение первоочередных потребностей вновь прибывших; адаптация подразумевает осознание иммигрантами всех положительных сторон проживания в стране; интеграция является главной целью процесса становления иммигрантов полноправными гражданами канадского общества.

Модель (CIC) включает три социальные программы, содействующие интеграционным процессам: языковая подготовка для вновь прибывших в Канаду (Language Instruction for Newcomers to Canada – LINC), программа расселения и адаптации иммигрантов (the Immigrant Settlement and Adaptation Program – ISAP), программа «Хозяин» (the Host Program).

Программа языковой подготовки состоит из трех основных компонентов. Первый – оценка знания государственных языков (английского или французского). Для этой цели в стране работают 60 центров. По результатам тестирования выявляется уровень владения языками, и соискатель определяется в соответствующую группу. Второй – непосредственно языковая подготовка, которая проходит с использованием разнообразных форм обучения: дневной, вечерней, заочной. Широко применяется домашнее и дистанционное обучение. Третий – служба помощи в предоставлении необходимых условий для языковой подготовки ориентирована на учебно-методическое обеспечение, исследовательскую деятельность. Знание государственного языка является консолидирующим фактором канадского общества, поэтому сотрудники службы постоянно проводят мониторинг обеспечения и результативности языковой подготовки.

Программа расселения и адаптации иммигрантов включает совместную работу целого ряда служб с государственными, общественными и этнокультурными организациями, в штат которых входят социальные работники, кросс-культурные советники, психологи, педагоги. В течение начальной стадии расселения главными потребностями вновь прибывших являются жилье, занятость, освоение языка страны. В дальнейшем заинтересован-

ность в карьере, решение вопросов этнокультурной идентификации, стремление к полному политическому и социальному включению в новый социум приводят к возникновению потребности в соответствующих услугах расселения, которые адекватны социальным, экономическим, культурным и политическим потребностям прибывших. В задачи этой программы входит следующее: помощь в оформлении необходимых документов; предоставление переводческих услуг; информирование иммигрантов об их правах и обязанностях; оказание содействия в налаживании контактов с этнокультурной общиной; выявление лиц, особо нуждающихся в помощи и оказание содействия в ее получении; медицинское консультирование; предоставление информации о деятельности социальных служб; психологическая помощь в социальной адаптации; оказание содействия в трудоустройстве и приобретении новой специальности; контроль над получением образования детьми иммигрантов; проведение консультаций по вопросам семьи и воспитанию детей.

Программа «Хозяин» – помогает переселенцам приспособиться к канадской жизни с помощью службы волонтеров, которые оказывают содействие в правовых, финансовых, социальных, образовательных вопросах и трудоустройстве. Необходимо обозначить главные функции волонтеров: культурные ретрансляторы, культурные посредники и образцы для подражания. В задачи волонтеров входят поиск соответствующих служб, способных оказать иммигранту необходимую помощь, решение межличностных, семейных конфликтов. Значительная роль принадлежит возможности языковой практики общения и трансляции норм и стандартов канадского общества.

Следует отметить, что в каждой провинции существуют службы помощи иммигрантам, которые стараются быть лидерами в области общественных услуг, применяя конструктивный, творческий подход и сосредоточивая свое внимание на стадиях планирования, разработки и оказания поддержки. Программы дают новоприбывшим в Канаду возможность применять имеющийся у них опыт, приобретать новые навыки и принимать активное участие во всех аспектах канадской жизни, невзирая на языковые или культурные барьеры. Они предоставляют услуги в сфере образования, социальной помощи и трудоустройства, чтобы помочь иммигрантам добиться самодостаточности в канадском обществе. Перечислим некоторые:

- Ассоциация иммигрантских агентств провинции Альберта (Alberta Association of Immigrant Servicing Agencies – <http://www.aaisa.ca/>);
- Общество иммигрантских служб провинции Британская Колумбия (Immigrant Services Society of BC – ISS – <http://www.issbs.org/>);
- Организации общинных иммигрантских служб в Оттаве (Ottawa Community Immigrant Services Organizations – OCISO – <http://www.ociso.org/>);
- Службы помощи иммигрантам в Калгари (Immigrant Services Calgary – <http://www.immigrantservicescalgary.ca/>);

– Иммигрантские службы в Торонто и прилегающих районах (COSTI Immigrant Services – <http://www.costi.org>) и т. д.

К числу возможностей организаций относятся:

– специализированные услуги по трудоустройству для лиц, получивших образование в учебных заведениях других стран, а также предоставление информации о деятельности соответствующих служб, оценка возможностей и консультирование в области трудоустройства, направления на работу, обучение навыкам поиска работы и трудоустройство молодежи;

– программы обучения английскому языку (ESL и LINC) и профессиональной подготовки;

– услуги по расселению, включая информацию и консультирование, и, для новых иммигрантов, услуги переводчика, знакомого с их национальной культурой (cultural interpretation);

– консультации по семейным вопросам и сохранению психического здоровья;

– содействие восстановлению трудоспособности для работников, которые столкнулись с проблемами физического или психического характера;

– помощь женщинам из иммигрантских семей в преодолении барьеров, существующих в их жизни, и получении доступа к различным возможностям;

– услуги письменного и устного перевода.

Одним из приоритетов в структуре работы различных организаций является интеграция детей иммигрантов в образовательную систему страны.

По данным переписи населения 2001 г. из 1.8 млн. проживающих в Канаде иммигрантов, которые прибыли в страну за последние 10 лет, 17%, что составляет приблизительно 310 тыс., – дети школьного возраста 5–16 лет. Как показал анализ опросов, большинство иммигрируют в Канаду с целью дать детям достойное образование, однако значительная часть родителей не знают особенностей системы образования страны.

Разнообразный и сложный характер системы образования Канады во многом связан с процессом становления государственности. Давая краткий исторический экскурс, отметим, что в 1867 г. была провозглашена канадская конфедерация, в которую первоначально вошли только 4 провинции. Из современных 10 провинций и 3 территорий Канады Ньюфаундленд приобрел соответствующий статус только в 1949 г., а территория Нунавут выделена из состава Северо-Западных Территорий лишь в 1999 г. Поскольку каждая провинция имеет свое правительство и законодательные органы, при организации конфедерации было установлено, что образование является прерогативой провинциального правительства. Поэтому в Канаде присутствуют практически 13 самостоятельно действующих системы образования [2, с. 93].

Многообразие типов школ и школьных районов на начальном и среднем уровнях, отличные методы обучения, ориентированные на развитие навыков коммуникации и аналитического мышления, – все это вызывает ряд слож-

ностей в процессе адаптации детей иммигрантов к учебно-воспитательному процессу. Чтобы облегчить переход учащихся и их родителей к новой школьной системе предоставляются услуги договорных работников (*settlement workers*) и мультикультурных служащих-посредников (*multicultural liaison workers*), с которыми можно обсудить любые школьные проблемы. Многие из них знают родной язык иммигрантов. В школах применяется тьюторское сопровождение (наставничество) в реализации индивидуальной образовательной программы, как по английскому или французскому языкам, так по естественным и гуманитарным дисциплинам.

Согласно исследованиям, проводимым Канадской коалицией для детей и молодежи – иммигрантов (*Canadian coalition for immigrant children and youth – CCICY*), учащиеся данной категории сталкиваются с большими трудностями в процессе обучения, поскольку представляют различный лингвистический и этнокультурный фон.

Возможные социальные и экономические последствия игнорирования потребностей детей (пробелы в образовании, бедность семьи, плохие перспективы в трудоустройстве, дискриминация) создают опасность, с одной стороны, отказаться от их потенциального вклада в развитие страны, с другой, позволить растущей группе превратиться в нуждающихся и невостребованных граждан [3].

Особую тревогу вызывает низкий уровень языковой подготовки. Статистические данные свидетельствуют о том, что порой проблема завуалирована хорошей академической успеваемостью по естественным предметам, особенно у выходцев из Китая, Тайваня и Кореи. Однако для учеников, не знающих языка, показатели отсева в выпускных классах составляют выше среднего более чем в два раза.

Программы обучения общеобразовательным предметам на иностранном языке получили в Канаде название программ погружения (*immersion*), что отражает их основную особенность: максимально продолжительный контакт с иностранным языком, буквально «погружение» в язык, способствующее его более быстрому и глубокому усвоению.

Программы погружения представлены во всех провинциях Канады в различных вариантах и варьируются в зависимости от возраста учащихся, а также количества учебных предметов, преподающихся на иностранном языке. По первому критерию программы делятся на:

- программы раннего погружения (*early immersion*), которые начинаются в детском саду или на первом году обучения в школе;
- программы среднего погружения (*middle/delayed immersion*), которые начинаются в четвертом-пятом классе;
- программы позднего погружения (*late immersion*), которые предполагаются с шестого класса.

По второму критерию можно выделить:

- программы полного погружения (*total immersion*), согласно которым с самого начала обучения все предметы преподаются на иностранном языке.

Начиная с третьего и четвертого года обучения количество предметов, преподаваемых на иностранном языке, постепенно сокращается;

- программы частичного погружения (partial immersion), согласно которым часть предметов преподается на иностранном языке, часть на родном.

Преподавание иностранных языков в школе ведется с точки зрения необходимости сохранения языка и культуры, а также интеграции новых иммигрантов в образовательную систему Канады.

Как показал анализ в ходе проведения работы в процессе языковой подготовки детей иммигрантов и их поддержки в учебно-воспитательном процессе значительная роль отводится различным службам и агентствам.

Децентрализация системы образования Канады обусловила существование разрозненных организаций, нацеленных на оказание содействия семьям иммигрантов и их детям. Растущая тревога по поводу отсутствия централизованной службы, призванной решать рассматриваемые проблемы, вызвала необходимость сотрудничества всех заинтересованных лиц и агентств для того, чтобы расставить приоритеты в принятии совместных действий на федеральном, провинциальном и местном уровнях.

Такой организацией стала Канадская коалиция для детей и молодежи – иммигрантов (Canadian coalition for immigrant children and youth – CCICY), созданная в 2005 г. Это общественная организация, членами которой являются политики, представители образовательных и общинных служб, преподаватели университетов Канады, учителя, попечители школ.

Деятельность Коалиции заключается в:

- организации рабочих групп в провинциях;
- сборе статистических данных о проведении занятий по программе английской как второй язык и уровне квалификации учителей;
- изучении и обобщении массового и инновационного опыта образовательных учреждений, служб, общин, осуществляющих деятельность по социально-психологической адаптации детей и молодежи с учетом динамики и изменяющихся реалий иммиграционной ситуации;
- привлечении экспертов, заинтересованных в создании специальных проектов (например, определении критериев успешной практики, выборе оценочных инструментов, подборе соответствующих методов подготовки учителей);
- инициирование обсуждения проблем детей и молодежи – иммигрантов на конференциях учителей и других специалистов [3].

Большое значение имеет разветвленная сеть выше указанных организаций, предоставляющих разнообразные программы для детей иммигрантов в провинциях Канады. Их содержательная структура предусматривает решение схожих проблем, поэтому остановимся на анализе деятельности одной из них.

«Многокультурное» агентство COSTI работает в Торонто и в районах Йорк (York) и Пил (Peel) на более чем 60 языках со всеми иммигрант-

скими сообществами, в которых ощущается недостаток общедоступных услуг [5].

Для детей и молодежи из среды иммигрантов агентство COSTI предоставляет следующие программы:

– программа арттерапии для детей беженцев. Арттерапия (терапия искусством) позволяет в особой символической форме передать конфликтную, травмирующую ситуацию. Создавая в изобразительной форме происшедшее, дети переносят свои переживания на рисунок, контролируют его путем переструктурирования этой ситуации. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие ее способности к самовыражению и самопознанию;

– программа молодежного летнего лагеря (Youth Summer Camp Program) предоставляет возможности для вновь прибывших семей с детьми в возрасте 6–12 лет обучиться навыкам общения на английском языке. Программа действует в июле – августе;

– программа «Связи» (Connections) для молодежи «группы риска» 5–23 лет, целью которой является предоставление доступных возможностей для умственного и физического здоровья детей иммигрантов и национальных меньшинств. В рамках программы три дня в неделю предусматриваются занятия спортом, по просьбе родителей и участников проводятся встречи с представителями правоохранительных органов, где обсуждаются темы профилактики преступлений и личной безопасности;

– программа трудоустройства для 16–24 летних молодых людей (Job Connect, Youth Employment Service) предоставляет информацию, оказывает помощь в выборе специальности, максимально отвечающей интересам и профессиональным ожиданиям, содействует получению образования по специальности и трудоустройству;

– программа кик-старт (Kick Start) для молодежи 15–30 лет, нуждающейся в помощи при определении интересов и профессиональных способностей. Программа направлена на активизацию личности в формировании и самосовершенствовании психических, интеллектуальных, физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии. Работа осуществляется в команде, что помогает раскрыть способности, сформировать уверенность в свои силы, развить навыки эффективной коммуникации. Программа рассчитана на 4 недели;

– программа размещения (Youth Settlement Program) предполагает консультирование в вопросах трудоустройства и жилья.

Интерес представляет работа служб помощи иммигрантам в Калгари (Immigrant Services Calgary), ориентированная, в том числе, на проведение детских и семейных программ [5].

Программа для дошкольников проводится в форме обучающей игры для детей 3–5 лет. Основная цель – подготовка к поступлению в школу. Внимание уделяется развитию навыков английского языка и чтения, проводятся занятия по математике. Частью программы также являются экскур-

сии и загородные прогулки. На базе агентства работает библиотека книг и игрушек.

Семейные программы. Рассматривая содержательную сторону данной инициативы, обозначим, что если по статистическим данным в 1981 г. 15% семей иммигрантов жили в бедности, то в 2001 г. этот показатель вырос до 24%. Низкий социально-экономический статус значительной части семей приводит к снижению их адаптивных способностей, что вызывает трудности в процессе семейного воспитания. В задачи программы входит организовать взаимодействие всех членов семьи на основе диалога, оказать помощь в сфере эмоционально-психического здоровья, формировать нравственно-правовую устойчивость членов семьи. В рамках программы проводится педагогическое просвещение родителей, разъяснение способов создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка, информирование об особенностях учебно-воспитательного процесса школы и процессе адаптации ребенка к школьным условиям.

Семейные программы обучения грамотности нацелены на преодоление языкового барьера. Создание детско-родительских групп по совместному изучению английского языка укрепляет внутрисемейные отношения, снижает напряженность.

Таким образом, анализ современной ситуации интеграции детей иммигрантов в образовательную систему Канады выявил приоритеты в создании программ с учетом демографических, социальных и этнокультурных особенностей районов. Отметим, что успешность данного процесса во многом зависит от заинтересованного участия чиновников федерального, провинциального и местного уровней, преподавателей, сотрудников общественных организаций и служб, ориентированных на работу с семьями иммигрантов, а также самих учащихся и их родителей.

Библиографический список

1. **Владимирова, М. А.** Иммиграция и многокультурность канадского общества [Текст] / М. А. Владимирова // США Канада. – 2006. – № 5. – С. 88–100.
2. **Келли, Дж.** Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития [Текст] / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 93–100.
3. **Canadian coalition for immigrant children and youth** // <http://www.lerc.edu.ubc.ca/CCICY>
4. **Citizenship and Immigration Canada** // www.cic.gc.ca
5. **COSTI Immigrant Services** // <http://www.costi.org>
6. **Immigrant Services Calgary** // <http://www.immigrantservicescalgary.ca/>

РАЗДЕЛ VIII
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 796.035-053.2-056.26

Похорук Олг Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, oleg67@zaoproxy.ru, Новокузнецк

**ЗНАЧЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Pokhorukov Oleg Yuryevich

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Chair of Physical Training, at the Faculty of Physical Training of the Kuzbass State Pedagogical Academy, oleg67@zaoproxy.ru, Novokuznetsk

**SIGNIFICANCE OF ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING
IN CORRECTING INFRINGEMENTS OF CHILDREN
WITH LIMITED HEALTH POSSIBILITIES**

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом. Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентации и культурных норм общества.

Качественные преобразования системы специального образования определяются социокультурными факторами. Невозможно понять и объяснить историю обучения детей с умственными и физическими недостатками и обоснованно прогнозировать развитие отечественной системы специального образования, если рассматривать исторические факты вне контекста развития цивилизации.

Важным направлением социальной политики Российской Федерации является поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. Сов-

ременное состояние положения дел в этой сфере показывает, что между требованиями жизни и действительностью существуют большие противоречия. Как правило, общественная интеграция детей-инвалидов в социальную среду практически не осуществляется, а объем и содержание действующих образовательных программ в коррекционных учреждениях всех видов не удовлетворяют современным требованиям и нуждаются в реформировании. Дети-инвалиды помимо ограниченных возможностей к трудовой деятельности имеют минимальный доступ к услугам высшего и среднего профессионального образования, а современная система специализированных учреждений в силу ряда причин не в состоянии подготовить абитуриентов-инвалидов к обучению в вузах.

Особое значение в изменении такого положения детей с ограниченными возможностями здоровья могут принести меры, направленные на профессиональную и социальную адаптацию детей-инвалидов к самостоятельной жизни, обеспечивающих их адекватными условиями для развития и формирования полноценной личности. Еще Л. С. Выготский призывал учитывать зону ближайшего развития ребенка, т. е. индивидуальный уровень его психического и физического развития, включая зону потенциального развития зрительных возможностей детей. Не только ребенок должен адаптироваться к окружающей среде, но и взрослые, воспитывающие ребенка, должны адаптировать окружающую среду к детям, учитывая особенности его развития, возможностей, интересов и потребностей [5]. С этой точки зрения заслуживают подробного изучения возможные механизмы раннего включения таких детей в систему социальной реабилитации, в том числе обучение и подготовка слабовидящих детей, обучающихся в специальных учреждениях, средствами адаптивного физического воспитания.

Коррекция является одним из самых важных звеньев в системе помощи детям с различными нарушениями физического и психического развития. Коррекция – совокупность медицинских, психологических и педагогических воздействий (интервенций), направленная на устранение или ослабление имеющихся недостатков, отклонений в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья. Коррекция предполагает наличие какого-либо дефекта, отклонения, которое необходимо исправлять. В случае, например, нарушений речи, зрения или слуха, понятие «коррекция» отражает адекватный подход. Если же речь идет о развитии ребенка или личностном росте, то коррекция здесь неуместна, более того, с точки зрения гуманистического подхода – вредна.

Коррекция нарушений и социальная адаптация слабовидящих детей предполагает длительную совместную работу специалистов различного профиля. Коррекция наиболее успешно осуществляется по отношению к вторичным недостаткам развития, первичные же недостатки лишь в небольшой мере могут быть уменьшены с помощью коррекционных интервенций, т. е. психолого-педагогических воздействий. Интервенция – это профессиональная психосоциальная помощь, предоставляемая лицам, которые испытали про-

должительные нарушения психического и социального равновесия по вине какого-то критического жизненного события, не приобретя, однако, в результате никакого психического расстройства [6]. Если в медицине воздействие на индивида осуществляется медикаментозными, хирургическими, физическими и другими методами, то психолого-педагогическая интервенция характеризуется применением психологических и педагогических средств, которые применяются тогда, когда нужно достичь кратковременных или длительных изменений путем воздействия на эмоции и поведение человека.

Основные формы этой работы достаточно разнообразны и направлены на предупреждение, раннее выявление и преодоление различных нарушений психической и физической деятельности. Которые в свою очередь снижают уровень социально-бытовой адаптированности ребенка и оказывают существенное влияние на становление его личности, уровень его интеграции в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, и, в конечном итоге, на возможность будущей интеграции в общество. При обучении детей с нарушением зрения крайне редко применяется какой-либо один метод, обычно в работе используется сочетание нескольких взаимодополняющих методов. Приоритетное положение отводится тому, который наилучшим образом обеспечивает развитие двигательной деятельности детей. Наиболее широко в занятиях используется индивидуальный метод, так как специфика занятий со слепыми и слабовидящими учащимися основана именно на индивидуальном подходе к каждому ребенку. Индивидуальный метод применяется и в процессе совершенствования и усложнения упражнений, и при оценке достигнутых результатов. Этот метод широко используется также при выполнении домашних заданий.

Многообразие форм и методов работы связаны с тем, что комплексная реабилитация детей – это система медицинских и психолого-педагогических мероприятий, спланированных с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка-инвалида и направленных на устранение или возможно более полную компенсацию имеющихся у него на текущий момент и прогнозируемых на будущее ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности.

По целевой направленности выделяют ее такие составные компоненты:

1. Восстановление физической работоспособности, т. е. функционального состояния всех физиологических систем, обеспечивающих двигательную активность, характерную для повседневных бытовых условий и профессиональной деятельности с полной компенсацией всех возможных сдвигов в состоянии внутренней среды организма.

2. Нормализация психического статуса, т. е. состояния функций, составляющих основу психики: восприятия, уровня психической активности, эмоций, внимания, научения, памяти, психосоматических взаимоотношений (психомоторики и психовегетатики), речи, мышления, структуры личности, поведения, сознания и некоторых других.

3. Восстановление способности в повседневных условиях жизнедеятельности выполнять все бытовые акты в необходимом объеме.

4. Восстановление, а при невозможности – создание нового, приемлемого для данного конкретного человека положения в обществе, в семье, в коллективе или в социуме более крупного масштаба [3].

Адаптивное физическое воспитание аномальных детей (слепых и слабовидящих) имеет свои особенности, которые обусловлены не только нарушением зрения, но и наличием вторичных отклонений в физическом и психическом развитии, которые можно предупредить. В свою очередь, возникшие отклонения могут быть преодолены в процессе правильного организованного обучения.

Основными задачами адаптивного физического воспитания в специальной школе для таких детей являются:

- 1) коррекция недостатков физического развития, направленная на их предупреждение и устранение;
- 2) содействие всестороннему гармоническому развитию личности.

Коррекционно-педагогический процесс по адаптивному физическому воспитанию для слепых и слабовидящих детей в специальной школе проводится с учетом специфики их дефекта, возраста, пола, физического развития и физической подготовленности, а реализация главных задач адаптивного физического воспитания осуществляется на основе оздоровительной и коррекционно-воспитательной направленности каждого урока. Поэтому при составлении индивидуальных коррекционных программ, непременно учитываются как биологические, определяющие компенсаторные возможности аномальных детей, так и социально-психологические факторы:

- характер нарушений, обуславливающий основные изменения, наблюдаемые в картине развития ребенка;
- выраженность нарушений, обуславливающая их интенсивность и влияющая на их курабельность;
- время приобретения нарушений, существенным образом определяющее весь дальнейший путь развития ребенка, его реабилитационный потенциал;
- состояние здоровья ребенка на текущий момент и прогноз его возможного изменения [7].

В индивидуальные коррекционные программы необходимо включать как психологическую, так и педагогическую части. Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется психологами. Педагогическая часть составляется на основе рекомендаций психолога совместно с педагогом и выполняется с помощью и при постоянном его участии.

Программы по адаптивному физическому воспитанию для детей с нарушениями зрения должны решать следующие задачи:

- 1) укрепление здоровья, закаливание и содействие нормальному физическому развитию организма;

2) формирование и совершенствование у детей жизненно необходимых естественных двигательных навыков и умений, обучение новым видам движений и двигательным действиям;

3) повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям и расширение его функциональных возможностей (улучшение регуляторных функций центральной нервной системы, укрепление опорно-двигательного аппарата, увеличение дееспособности сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем);

4) развитие способности ориентироваться с помощью собранных анализаторов;

5) сообщение специальных знаний в области физической культуры, спорта, привитие гигиенических знаний и навыков;

6) воспитание морально-волевых качеств (настойчивости, смелости), имеющих важное значение в бытовой и трудовой деятельности;

7) воспитание устойчивого интереса и привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями [2].

Адаптивное физическое воспитание для слепых и слабовидящих детей имеет очень большое значение, поскольку оно является не только средством укрепления здоровья, повышения двигательной подготовленности, но и мощным фактором коррекции и компенсации нарушенных функций, средством приобщения детей к трудовой деятельности и полноценной подготовки к жизни. Физкультурно-оздоровительные мероприятия проводятся не только с целью улучшения здоровья и физического развития учащихся. Они направлены на создание определенного жизненного тонуса у слепых и слабовидящих детей, на снижение утомления, которое у них наступает значительно быстрее, чем у здоровых детей.

Нормализация хода развития слабовидящего ребенка зависит от характера и степени нарушения функций, с одной стороны, и процессов компенсации и коррекции – с другой. Развитие процессов компенсации связано с мобилизацией резервных возможностей как внутри зрительной системы, так и в других сенсорных системах. Наиболее успешно процессы компенсации и восстановления функций зрения осуществляются в результате коррекционно-воспитательной работы, в ходе обучения и воспитания детей, сочетающейся с лечебно-воспитательной деятельностью и зависят, главным образом, от содержания методов и условий обучения. Исследования дефектологов показали, что в условиях специального обучения даже слепо-глухонемые дети могут достигнуть высокого совершенства в сенсорном и умственном развитии, получить среднее, а в некоторых случаях и высшее образование.

В школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, как и в массовых общеобразовательных школах, основной формой занятий физическими упражнениями является урок, на котором решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Положительными особенностями применения физических упражнений являются:

а) их глубокая биологичность и адекватность;

б) универсальность (нет ни одного органа, который бы не реагировал на движения);

в) отсутствие отрицательного побочного действия (при использовании оптимальных физических нагрузок);

г) возможность длительного применения [1].

Однако следует отметить, что двухразовых учебных занятий по физкультуре недостаточно для обеспечения нормального физического развития и коррекции недостатков в двигательной подготовленности слепых и слабовидящих детей. Поэтому в системе адаптивного физического воспитания в такой школе (и во всех специализированных школах в целом) важное место должно отводиться физкультурно-оздоровительным мероприятиям, проводимым в режиме учебного дня и внеклассных занятий.

Подготовительная часть урока в данной школе более продолжительна по времени по сравнению с общеобразовательной школой. Это связано с тем, что слепые и слабовидящие дети зачастую не могут быстро построиться для выполнения заданий, сразу сделать упражнения, поскольку нуждаются в более подробной словесной инструкции учителя, в четкой и последовательной системе подготовительных упражнений, способствующих формированию и упрочнению определенного двигательного навыка.

В настоящее время существует достаточное многообразие здоровьесберегающих технологий обучения. В данной статье мы приводим лишь некоторые из них, имеющие коррекционную и профилактическую направленность. Они позволяют учитывать следующие аспекты: охрана остаточного зрения; особенности индивидуального развития ребенка; щадящий режим зрительной нагрузки; рациональное чередование физической нагрузки и отдыха, специальных упражнений для глаз в течение урока; использование специальных методов и приемов в обучении двигательным действиям; система требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни.

Тренировка глаз всегда была и остается актуальной, а своевременная профилактика снижает потерю зрения. Учителя, родители и сами учащиеся могут воспользоваться следующими рекомендациями при проведении упражнений для глаз:

- все упражнения выполнять без очков;
- упражнения выполнять спокойно, без какого-либо напряжения;
- научиться расслабляться (полное физическое и психическое расслабление);
- начинать тренировку лучше всего с простых упражнений, постепенно переходя к более сложным;
- между упражнениями часто моргать глазами;
- продолжительность занятий: начинать с 1–2 мин, постепенно увеличивая до 10 мин;
- упражнения выполнять два раза в день.

Г. Г. Демирчоглян для сохранения и улучшения зрения рекомендует выработать у ребенка следующие навыки:

- моргать непрерывно, доведя это движение до автоматизма;
- дышать легко и непрерывно;
- смотреть на ближние и удаленные объекты, скоординировав деятельность психики и глаза;
- возбуждать в себе интерес – во время рассматривания объекта путешествовать по нему;
- воспринимать увиденное без усилия;
- часто закрывать глаза, чтобы давать им отдых [2].

При проведении занятий могут применяться различные специфические средства низкой интенсивности: упражнения и игры на внимание («Будь внимателен», «Слушай сигнал»), дыхательные упражнения и упражнения на расслабления (динамические широко «амплитудные «медленные повороты, вращения, и медленный бег, ходьба), координационные упражнения типа: и. п. – стойка на одной ноге, различные движения рук с закрытыми глазами. Полезно моргание через каждые 5 мин. О. Хаксли отмечает, что моргание – естественный способ «смазки» и очищения поверхности глаз. Оно способствует также расслаблению лицевых и лобных мышц (следует моргать без усилий, двигаться должны только веки, брови находятся в расслабленном состоянии) [1].

Для улучшения аккомодационной способности глаза при близорукости часто используется упражнение «метка», которое можно проводить как в школе, так и в домашних условиях. Для выполнения этого упражнения на стекле на уровне глаз наносится метка диаметром 3–5 мм. Ребенок становится на расстоянии 30–35 см от оконного стекла и намечает вдали за окном какой-либо предмет, находящийся на линии, проходящей через метку на стекле. Зафиксировав взгляд на этом предмете, переводит затем его на метку на стекле, потом снова на предмет. Так повторяется несколько раз. Упражнения проводят два раза в день. Хорошим средством для развития глазодвигательной функции является сбор фишек определенного цвета (например, желтого), предварительно разбросанных по столу. Для контроля фиксируется время выполнения задания [7].

При расслаблении боль и напряжение снижаются, нормализуется дыхание, столь важное для зрения. Поэтому следует чаще использовать упражнения на релаксацию, вспоминая при этом какие-нибудь приятные моменты, спокойную музыку (например, «Лунная соната» Л. Бетховена, «Олимпийская сказка» А. Пахмутовой и др.). Есть и чисто психологические способы стимуляции зрения. При обучении детей с нарушенным зрением можно использовать мячи с различными запахами, внутри которых находятся цветные шарики. Запахи елки, мандарина и ванилина благоприятно действуют на снятие психического напряжения [4].

Дети с нарушением зрения нуждаются в осторожном подходе к занятиям физическими упражнениями. При регулировании физической нагрузки целесообразно придерживаться следующих рекомендаций:

- использовать как стандартные (одинаковые по скорости, темпу и весу), так и переменные (изменяющиеся в ходе урока) виды нагрузки;

- варьировать формы и условия выполнения двигательных действий;
- варьировать объем нагрузки в зависимости от состояния здоровья занимающихся, уровня их физической подготовленности;
- варьировать физическую нагрузку, чередуя ее с паузами для отдыха, заполняемыми упражнениями для зрительного тренинга, на релаксацию, на регуляцию дыхания, пальчиковую гимнастику и пр.;
- воздерживаться от длительной статической нагрузки с поднятием тяжести, упражнений высокой интенсивности, которые могут вызвать повышение внутриглазного давления, ухудшение работоспособности цилиарной мышцы, ишемию, особенно у детей с глаукомой, высокой миопией и другими заболеваниями;
- учитывать чувствительные периоды развития физических качеств;
- для улучшения психосоматического состояния использовать психогимнастику;
- наблюдать за самочувствием занимающихся; умеренное утомление не является противопоказанием, однако в результате нерациональной организации труда (физического, умственного, зрительного) может наступить переутомление;
- при наличии синдрома эпилепсии исключать упражнения на стимулирование дыхательной системы, на повышенной опоре, игры высокой интенсивности, все то, что может спровоцировать приступ;
- учитывать, что нарушения эмоционально-волевой сферы, гиперактивность соразмеряются упражнениями на релаксацию, на регуляцию дыхательной системы, на снятие зрительного и эмоционального утомления, упражнением для глаз – «пальмингом» [1].

В целом, организация подготовки и дополнительного обучения детей со зрительной депривацией в сочетании с реабилитационно-оздоровительными мероприятиями, становятся важным фактором поддержки их жизнедеятельности и открывают большие возможности для роста и развития личности каждого ребенка. В свою очередь раннее включение таких детей в систему профессиональной и психосоциальной реабилитации позволяют снизить риск формирования их болезни или недостаточности в стойкое нарушение здоровья и хотя бы частично решить проблему их социальной интеграции в общество.

Таким образом, использование средств и методов адаптивной физической культуры в работе с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, затруднения в обучении, трудности в адаптации позволяет преодолевать эти нарушения, предупреждать развитие патологических состояний, укреплять их психическое здоровье. Максимальный эффект в реализации имеющихся у ребенка возможностей достигается лишь в том случае, если применяемые методы, средства, формы обучения, воспитания и коррекции строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями возраста и с учетом индивидуального развития ребенка.

Библиографический список

1. **Нарзулаев, С. Б.** Адаптивное физическое воспитание. [Текст] / С. Б. Нарзулаев, В. Ф. Пешков, Г. Н. Попов и др. – Томск, 2002.
2. **Организация** и методика разработки индивидуальной программы реабилитации [Текст]: учебно-методическое пособие / сост.: проф. М. В. Коробов, доценты Э. А. Дворкин, Ж. Г. Деденева, Т. Н. Шеломанова. – СПб, 1999. – 84 с.
3. **Психология** здоровья [Текст]: учебник для вузов\ под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: ПИТЕР, 2003. – 607с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
4. **Прайс, Ш.** Аромотерапия. [Текст] / Ш. Прайс. – М., Изд-во ВНЕШСИГМА, АСТ. 2000. – 95 с. (Серия «Энциклопедия современного массажа»).
5. **Специальная педагогика** под ред. Назаровой М., 2000. – 67 с.
6. **Специальная психология** [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М.: Идательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
7. **Теория** и организация адаптивной физической культуры [Текст] / под общ. ред. проф. С. П. Евсеева. Т. 1. – М.: 2002. – 448 с.

УДК: 376.356

Беляева Ольга Леонидовна

Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, oliyass@mail.ru, Красноярск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ВАРИАНТОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Beljaeva Olga Leonidovna

The senior teacher of faculty of correctional pedagogics of institute of special pedagogic of Krasnoyarsk state pedagogical university of V. P. Astafjev, oliyass@mail.ru, Krasnoyarsk

**PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION VARIANTS
OF THE INTEGRATED TRAINING THE CHILD HARD OF HEARING
IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL**

С конца 90-х годов прошлого столетия в России идет процесс модернизации системы образования на основе принципов демократизации и гуманизации. В этой связи актуальным стал вопрос об интегрированном (совместном) обучении нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья.

С 2002 г. на базе Красноярской средней общеобразовательной школы № 17 под научным руководством доктора психологических наук, профес-

232

сора Л. П. Уфимцевой осуществляется интегрированное обучение детей с нарушениями слуха.

На основании анализа работ Т. С. Зыковой, Т. А. Соловьевой [1], В. М. Колесова [2], Т. В. Николаевой [3], Н. Д. Шматко [4; 5] нами были разработаны специальные психолого-педагогические критерии (см. табл. 1), которые позволяют выбрать оптимальный вариант интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе с учетом уровня сформированности у него слуховой функции и устной речи, учебных умений и навыков, познавательных процессов и общего состояния здоровья.

Опираясь на данные критерии, можно дать следующие рекомендации по интегрированному обучению слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе.

Вариант 1. Комбинированная интеграция.

Первоклассник может быть определен для обучения в массовый класс по варианту комбинированной интеграции в следующем случае.

Понимание обращенной речи, уровень сформированности навыков чтения с губ и навыков слухозрительного восприятия звучащей речи выше среднего; объем словарного запаса приближен к возрастной норме; ребенок владеет развернутой достаточно внятной (70–80%) связной речью, но допускает нечастые аграмматизмы.

– Сформированность познавательных процессов (восприятие, внимание, память, мышление, представления об окружающем мире, уровень общей осведомленности) выше среднего. Индивидуально рассматриваются и дети со средним уровнем сформированности познавательных процессов.

– Приспособленность к дефекту слуха достаточная: использует остаточный слух и сохранные функции для компенсации нарушенной (т. е. уровень готовности дошкольника к поступлению в общеобразовательную школу не зависит напрямую от степени снижения слуха).

– Психологическая (личностная) готовность к школе (наличие учебной мотивации, сформированность новой социальной роли) на среднем уровне или выше среднего.

– Физическая готовность: общее физическое состояние удовлетворительное (кроме нарушенной слуховой функции), повседневное настроение в большинстве случаев устойчивое, преобладает хорошее, сон и аппетит без нарушений, при физических и умственных нагрузках утомляется в меру.

В данном случае индивидуальный образовательный маршрут такого ребенка может выглядеть следующим образом.

Образовательный блок включает в себя:

– учебные дисциплины, предусмотренные Программами общеобразовательной средней школы (интегрируемый ребенок посещает все уроки в массовом классе);

– в качестве школьного компонента для преодоления недоразвития речевого общения могут быть добавлены часы развития речи, содержание которых определяется специальной коррекционной программой школ I–II вида.

Психолого-педагогические показания для различных видов интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе

№	Готовность дошкольников к образовательному процессу	Полная интеграция	Комбинированная интеграция	Частичная интеграция
1	2	3	4	5
1.	Интеллектуальная готовность	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень
1.1.	Речевая готовность – Понимание обращенной речи			
	– Объем словарного запаса	Соответствует возрастной норме	Приближен к возрастной норме	Ограничен
	– Уровень овладения грамматическим строем языка	Развернутая связная речь	Нечастые аграмматизмы, развернутая связная речь	Фразовая речь с аграмматизмами
	– Внятность речи	80% и более	70–80%	не менее 70%
	– Уровень сформированности навыков чтения с губ	Высокий	Выше среднего	Средний
	– Уровень сформированности навыков слухозрительного восприятия звучащей речи	Высокий	Выше среднего	Средний
1.2.	Сформированность познавательных процессов – восприятие – внимание – память – мышление – представления об окружающем мире, уровень общей осведомленности	Высокий уровень по всем критериям, эрудированность, использование смысловой догадки	Выше среднего	Средний
1.3.	Уровень успеваемости по общеобразовательным предметам (после первого года обучения в школе)	Высокий	Выше среднего	Средний
1.4.	Наличие слухового резерва – Степень снижения слуха	1–2 степень	1–4 степень	1–4 степень
	– Индивидуальная приспособленность к дефекту слуха	Высокая	Выше среднего	Средняя

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
2	Личностная готовность к школе	Высокая мотивационная готовность	Достаточная мотивационная готовность (средний уровень)	Уровень средний или ниже среднего
2.1	Наличие учебной мотивации			
2.2	Сформированность новой социальной роли (школьника) – Умение общаться со сверстниками, в том числе слышащими	Сформировано на высоком уровне	Сформировано на достаточном или среднем уровне	Сформировано на уровне среднем или ниже среднего
	– Умение общаться со взрослыми	Сформировано на высоком уровне	Сформировано на достаточном или среднем уровне	Сформировано на уровне среднем или ниже среднего
	– Способность управлять своим поведением в разных ситуациях (по законам детских групп)	Умеет управлять своим поведением и эмоциями	Управляет своим поведением и эмоциями в большинстве случаев	Не всегда управляет своим поведением и эмоциями (в случаях конфликтов)
3.	Физическая готовность	Общее физическое состояние в норме (кроме нарушенной слуховой функции).	Общее физическое состояние удовлетворительное (кроме нарушенной слуховой функции).	Общее физическое состояние относительно удовлетворительное (кроме нарушенной слуховой функции могут быть другие хронические заболевания)
3.1	Здоровье ребенка – Наличие соматических или хронических заболеваний			
3.2.	– Индивидуальные особенности ребенка	Индивидуальные особенности не вызывают опасений.	Повседневное настроение устойчивое; сон и аппетит без нарушений, при продолжительных физических и умственных нагрузках утомляется.	Индивидуальные особенности в зоне риска: неустойчивое настроение, нарушения сна, пониженный аппетит, быстрая утомляемость, физическая вялость.

Коррекционный блок состоит из учебных часов для индивидуальных и подгрупповых занятий, которые проводит сурдопедагог по программе «Развитие слухового восприятия. Обучение произношению». Количество часов на каждого ученика определяется базисным учебным планом для школ I–II вида.

Вариант 2. Частичная интеграция.

Вариант частичной интеграции рекомендуется в том случае, если по всем психолого-педагогическим показателям ребенок обнаруживает средний или выше среднего уровня, но имеет ограниченный (ниже возрастной нормы) словарный запас, в самостоятельной речи использует простые предложения с аграмматизмами; общее впечатление от речи – в большинстве случаев внятная.

Индивидуальный образовательный маршрут выглядит следующим образом.

Образовательный блок представлен учебным планом школ I–II вида, но при этом включает в себя:

– учебные дисциплины, предусмотренные Программами общеобразовательной средней школы;

– для преодоления недоразвития речевого общения могут быть добавлены часы развития речи, содержание которых определяется специальной коррекционной программой школ I–II вида; дается дополнительный час на изучение курса математики.

Количество учебных часов в неделю и предмет (предметы), который посещает ученик с нарушенным слухом в общеобразовательном классе, определяется членами школьного ПМП консилиума с согласия ребенка и его родителей.

Коррекционный блок состоит из учебных часов для индивидуальных и подгрупповых занятий, которые проводит сурдопедагог по программе «Развитие слухового восприятия. Обучение произношению». Количество часов на каждого ученика определяется базисным учебным планом для школ I–II вида.

Вариант 3. Полная интеграция.

Предполагает перевод ученика в общеобразовательную школу по месту жительства; образовательная программа рекомендуется специалистами отправляющей стороны, но окончательное решение принимается специалистами принимающей на обучение ребенка стороны.

Если по всем показателям выявлен высокий уровень, то такому ребенку можно рекомендовать обучение в школе по месту жительства, но при условии постоянного наблюдения и консультативной помощи сурдопедагога из сурдологического центра.

Индивидуальный образовательный маршрут имеет следующий вид.

Образовательный блок включает в себя учебные дисциплины, предусмотренные Программами общеобразовательной средней школы.

Коррекционный блок может включать в себя:

– консультации сурдопедагога на предыдущем месте обучения для интегрированного в другую школу ученика и его родителей, касающиеся проведения в домашних условиях занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению;

– регулярные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению в местном сурдологическом центре, Центре диагностики и консультирования или других заведениях дополнительного образования.

Вариант 4. Временная интеграция.

Дети, которые будут обучаться по данному варианту, по большинству показателей схожи с теми, кому рекомендована частичная интеграция, т.е. по всем показателям обнаруживают уровень средний или ниже среднего. Фактически, это дети, которым можно было бы рекомендовать обучение в специальной (коррекционной) школе I–II вида, но родители выбирают школу по месту жительства (на что имеют конституционное право), зная, что здесь осуществляется специальное сопровождение образовательного процесса (сурдопедагогами, медицинскими работниками, психологами и т. д.), ничем не отличающееся от специальных учреждений. В данном случае образовательный маршрут ребенка будет следующим.

Образовательный блок включает в себя учебные дисциплины, предусмотренные Программами специальных коррекционных школ I–II вида. Количество учебных часов в неделю определяется также учебным планом для школ I–II вида. Срок обучения слабослышащих детей в специальных классах I ступени, функционирующих по варианту временной интеграции, определяется городской психолого-медико-педагогической комиссией.

При отсутствии личностной готовности к обучению в общеобразовательном классе или нежелании родителей определять детей в такой класс, но при высоких показателях готовности к обучению общеобразовательным дисциплинам, слабослышащим учащимся, находящимся в специальном классе, может быть рекомендована программа массовой школы, идентичная с параллельным массовым классом. В дальнейшем это позволит осуществить постепенный переход отдельных учеников (при желании их самих и их родителей, а также при наличии положительной динамики всех показателей) на вариант частичной и комбинированной интеграции без выраженной разницы в усвоении знаний, предусмотренных данной общеобразовательной программой.

Коррекционный блок состоит из учебных часов для индивидуальных и подгрупповых занятий, которые проводит сурдопедагог по программе «Развитие слухового восприятия. Обучение произношению», учебных занятий по «Социально-бытовой ориентировке». Количество часов на каждого ученика определяется базисным учебным планом школ I–II вида.

Практика показала, что выбор оптимального варианта интеграции для каждого слабослышащего ребенка является залогом его дальнейшего успешного обучения и развития в условиях общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. **Зыкова, Т. С.** Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального образования детей с нарушенным слухом [Текст] / Т. С. Зыкова, Т. А. Соловьева // Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии. – М.: Школа-Пресс, 2008. – № 3. – С. 16–20.
2. **Колесов, В. М.** Интегрированный подход к обучению глухих школьников [Текст] / В. М. Колесов // Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии. – М.: Школа-Пресс, 2007. – № 3. – С. 12–18.
3. **Николаева, Т. В.** Комплексное психолого – педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом. [Текст] / Т. В. Николаева. – М.: Экзамен, 2006. – 190 с.
4. **Шматко, Н. Д.** Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология. – М.: 1998. – № 3. – С. 38–44.
5. **Шматко, Н. Д.** Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология. – М.: 1999. – № 1. – С. 41–47.

УДК 371,01

Евдокимова Екатерина Юрьевна

Аспирант кафедры история образования, этнопедагогике и яковлеведенья ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», ekaterina2107@mail.ru, Чебоксары

**РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ
КАК ТРАДИЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

Evdokimova Ekaterina Yrevna

Post-graduate student department of history of education Chuvash State Pedagogic University named after I. Y. Yakovlev, ekaterina2107@mail.ru, Cheboksary

**REHABILITATION ACTIONS AS A TRADITIONAL MECHANISM
OF A PERSONALITY OF A DISABLE CHILD IN ESTABLISHMENTS
OF SOCIAL SERVICE**

Одной из главных целей государственной политики в отношении семьи и детей является обеспечение необходимых условий для реализации семьей ее репродуктивной, воспитательной, психологической и экономической функций. Среди приоритетных задач в области поддержки семьи – совершенствование системы государственных социальных гарантий семьям с детьми, развитие инновационных технологий и расширение сети специализированных

238

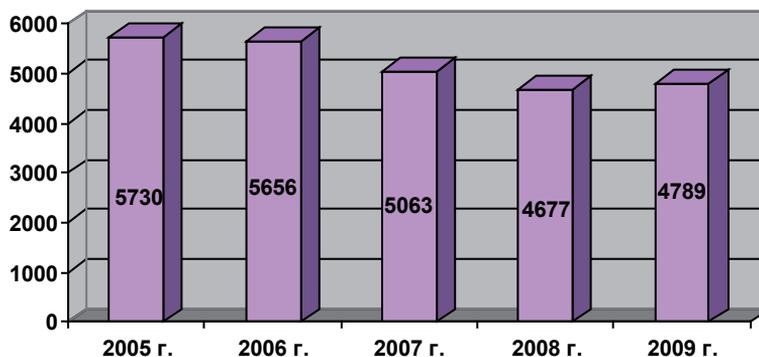
учреждений социального обслуживания. Благодаря изменению взглядов на многие жизненные процессы в обществе, меняется и отношение к проблемам воспитания, социализации, образования, реабилитации и оздоровления детей инвалидов. Инвалидизация детей является важной медико-социальной проблемой. В настоящее время вопрос о социальном положении в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья весьма актуален. Специфика детской инвалидности состоит в том, что ограничения жизнедеятельности возникают в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, в период становления личности. Несмотря на растущее число реабилитационных учреждений, специализированных интернатов, детских садов, санаториев, дневных стационаров решение проблем детей инвалидов в нашей стране не теряет своей остроты.

Значительная часть детей с отклонениями в развитии (несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания) став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

В Чувашской Республике ведется комплексная работа по обеспечению социальной поддержки и защиты семьи, материнства и детства. В целях реализации государственной политики в области охраны материнства и детства, улучшению социально-экономического положения семей с детьми реализуются Законы Чувашской Республики «О государственных пособиях гражданам, имеющих детей», «О социальной поддержке детей в Чувашской Республике», «О социальном обслуживании в Чувашской Республике», республиканская целевая программа «Дети Чувашии» и др. В республике в полном объеме выполняются все социальные стандарты в отношении семьи и детей, возложенные федеральным центром на субъекты Российской Федерации.

Наиболее уязвимыми являются семьи, имеющие в своем составе ребенка-инвалида. **Ребенок-инвалид** – это лицо до 18 лет, имеющий значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения роста и развития, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению и трудовой деятельности в будущем [2, с. 121]. В Чувашской Республике прослеживается тенденция к незначительному уменьшению детей инвалидов, о чем свидетельствуют следующие данные (таблица).

**Численность детей инвалидов в Чувашской Республике
на 1 января 2005–2009 гг.**



В целях организации работы по социальной поддержке семей, имеющих детей инвалидов, на территории Чувашской Республики созданы и функционируют учреждения социального обслуживания данной категории семей и детей. Сеть таковых учреждений состоит из 12 учреждений социального обслуживания семьи и детей (из них: 10 являются специализированными, 1 реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями, 1 детский дом для умственно отсталых детей) и 6 отделений по работе с семьей и детьми при центрах социального обслуживания населения. Особенностью данных центров является их многопрофильность, способность оказывать реабилитационные услуги детям с ограниченными возможностями здоровья. Часто и родители детей с ограниченными возможностями испытывают множество трудностей различного характера, связанных с лечением, развитием, обучением и социализацией ребенка, получением профессии и трудоустройством, налаживанием внутрисемейных отношений. Именно эти учреждения берут на себя функцию социально-педагогической коррекции, адаптации и интеграции детей инвалидов в общество.

Например, в республиканском государственном учреждении «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» Министерства здравоохранения и социального развития Чувашской Республики существует ряд реабилитационных мероприятий. Они являются, как показывает практика, традиционным механизмом социализации детей инвалидов. Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения.

В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или блокированные в силу изменившихся условий жизни, могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах [1, с. 12]. Так, главной целью социокультурной реабилитации является социализация личности ребенка-инвалида и приспособление его к окружающей среде. Методики данного вида реабилитации позволяют творчески одаренным детям реализовать свой потенциал и поднять самооценку.

С этой целью в Центре созданы:

- «Сейшн» – вокальная группа слабослышащих детей (исполнение песен с использованием жестовой речи);
- «Доброта» – вокальная группа слабовидящих и слепых детей;
- «Данс-класс» – хореография (танцы на колясках).

Привлечение детей и родителей к участию в культурных и спортивных мероприятиях, способствуют формированию у них здорового образа жизни, положительного отношения к жизни, а также воспитанию духовности и нравственности, патриотизма и любви к близким. Большое место педагоги Центра уделяют анимационной деятельности. Совместные выезды на экскурсии, спектакли, концерты оказывают положительное влияние на психофизическое и эмоциональное состояние детей с ограниченными возможностями и их родителей, расширяют круг общения. Особое место выделяется сотрудничеству с различными организациями. Совместные концерты и спектакли со студентами, школьниками, воспитанниками детских садов демонстрируют существенное повышение у детей чувства самопринятия и самоуважения, основанных на чувстве ценности собственной личности – дети с ограниченными возможностями убеждаются, что они могут делать то же, что делают здоровые люди. Дети могут выразить себя в различных образах и во время ролевых игр. Это помогает им адаптироваться к различным ситуациям и почувствовать себя полноценным членом общества. Социальная реабилитация также предполагает формирование начальных необходимых навыков самообслуживания, освоения жизненно важного пространства (приборов домашнего обихода, транспорта, магазинов), ознакомление с профессиями через игровые формы (ролевые игры или создание бытовых ситуаций), освоение начальных трудовых навыков, ориентацию на определенный вид домашнего труда, что в конечном итоге должно обеспечивать практическую готовность детей инвалидов к самостоятельной жизни и значительно расширить их реабилитационное пространство.

Не менее важной является и психолого-педагогическая реабилитация. Она предполагает диагностику уровня психического развития детей и сформированности их знаний, умений, навыков с последующей педагогической

коррекцией выявленных нарушений. Основными применяемыми методиками в работе с детьми инвалидами являются: игротерапия, драматизация, арттерапия, песочная терапия, сказкотерапия, пальчиковый театр, ароматерапия, кляксография, психологические тренинги и т. д. Эти методики успешно применяют на занятиях логопеды, психологи, педагоги и других специалисты с целью психолого-педагогической коррекции развития личности, коммуникативных навыков, профилактики отклонений в поведении, формирования позитивных интересов и моделей активного отношения к жизни, социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями в общество.

Большое место уделяется и семейной терапии. Для этого в Центре создана «Семейная гостиная». Это, своего рода, школа для родителей, созданная с целью содействия в организации правильного воспитания ребенка с учетом его дефекта и возрастных особенностей, формирования адекватного представления о ребенке и его месте в обществе.

Таким образом, совместные усилия родителей и специалистов направлены на то, чтобы вселить в ребенка оптимизм и уверенность в достижении намеченных результатов и стремлений к полной социализации и последующей интеграции. Проблемы социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями стоят перед родителями, а также перед государственными и негосударственными организациями. Эти проблемы нуждаются в теоретическом осмыслении и реализации научных разработок в практике реабилитационной деятельности. Также необходимо усилить внимание общественности к проблемам детей инвалидов, к их социально-бытовой, педагогической, медицинской реабилитации, следует активизировать работу по восстановлению способностей к бытовой, общественной и профессиональной деятельности, а также проводить дальнейшую работу по формированию сети специализированных учреждений социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика [Текст]: учебник для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
2. **Социальная** энциклопедия [Текст] / под ред. А. П. Горкина, Г. Н. Кареловой, Е. Д. Катульского и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 438 с.
3. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Социальная работа с инвалидами [Текст] / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

УДК 37.03

Дробышева Елена Сергеевна

Методист кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Lelik1980@yandex.ru, Новосибирск

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Lelik1980@yandex.ru, Новосибирск

**РАСПОЗНАВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ
ПО ГОЛОСУ ДЕТЬМИ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Drobysheva Helen Sergeevna

Methodologist of the department of correction pedagogy and special psychology of the Novosibirsk college for advanced training and retraining of the workers of formation, Lelik1980@yandex.ru, Novosibirsk

Agavelyan Oganesh Karapetovich

Doctor of psychological sciences, professor of the Chair of Pedagogics and Psychology at the Faculty of Primary School, the Novosibirsk State Pedagogical University, Lelik1980@yandex.ru, Novosibirsk

**RECOGNITION OF THE QUALITIES
OF PERSONALITY ON THE VOICE BY CHILDREN WITH
THE LIGHT DEGREE OF THE MENTAL BACKWARDNESS**

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть полноценного общения и становится возможным, когда, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и оперативно сформировать представление о партнере по общению. Участники общения стремятся воссоздать в сознании внутренний мир друг друга, понять чувства, мотивы поведения, отношения к значимым объектам.

Воспроизведение внутреннего мира другого человека – задача сложная, так как нам непосредственно дан только внешний облик и оформление другого человека, его поведение, поступки, используемые коммуникативные средства, созданная продукция и нам приходится проделать определенную работу, чтобы, опираясь на данные, представить человека, с которым мы вступили в общение, сделать заключение о его психических особенностях, мыслях, намерениях и скорректировать собственное отношение.

Процесс познания людьми друг друга можно рассматривать, как реализацию субъектов не только понятийного содержания признаков внешности,

действий и деятельности, но и средств невербальной коммуникации и голоса, которые он усвоил в личном опыте общения.

Суждения о психологических достоинствах и недостатках воспринимаемого человека носят опосредованный характер и возникают как результат актуализации имеющихся у субъекта временных связей между характеристиками видимого действия и психологическими качествами личности, постольку мера адекватности в понимании психологической сущности воспринимаемого человека в значительной мере, зависит от опыта общения воспринимаемого субъекта [8, с. 23].

С возрастом увеличивается «удельный вес» процессов осмысления, понимания знаний о воспринимаемом. Это положение можно отнести и к нашей работе, мотивируя это тем, что «человек может воспринимать только то, что в онтогенезе сформировалось и зафиксировалось в структуре его памяти как субъективный опыт» [9, с. 76]. Очень большое значение в познании ребенком другого человека, по мнению А. А. Бодалева, имеет овладение речью. Слово включается в восприятие благодаря связям, образующимся между непосредственно воспринимаемыми особенностями облика или проявлений другого человека и содержанием слова, по механизму «возбуждения второго порядка». Включение слова в восприятие человека совершается в ходе индивидуального развития.

В процессе овладения речью у ребенка устанавливаются временные связи между тем или другим человеком из его окружения и обозначающими их словами, между позой, выражением лица, жестом и их словесным обозначением, а также голосовыми проявлениями.

Смысловое содержание слова соединяется с чувственным образом человека. При этом смысловое содержание, вошедшее в восприятие человека как компонент, начинает в подавляющем числе случаев осознаваться как содержание воспринимаемого человека, а не как содержание слова.

Чувственное содержание образа человека становится носителем психологического индивидуально-личностного содержания. Человек начинает выступать в восприятии другого, как лицо, обладающее не только непосредственными чувственно данными свойствами, но и сигнализируемыми или психическими свойствами [4, с. 78–79].

Помимо анатомических признаков физического облика существуют функциональные признаки. К ним относится мимика, жестикуляция, походка, осанка, речь, а также голос. Все они являются сигнальными комплексами, информирующими другого о психических процессах и состояниях его партнера [4, с. 17]. Человек, осваивая сигналы состояний в ходе взаимодействия с людьми, выделяет и объединяет признаки, характерные для каждого состояния.

При понимании человека, фиксации различных параметров, формировании отношения к нему большое значение также имеют: установка на положительное или отрицательное в нем; зависимость восприятия и понимания от уровней развития личности, интеллектуальной сферы, сформиро-

ванного социального опыта и степени его актуализации [3, с. 16]. Эти данные еще раз подтверждают положение о том, что «человек может воспринять только то, что в онтогенезе сформировалось в его памяти как субъективный опыт [9, с. 76].

Большое значение на процессы восприятия и понимания человека, по мнению А. А. Бодалева играет голос.

Этой точки зрения придерживается В. П. Морозов, отмечая, что голос человека несет слушателю помимо слов и как бы между словами широчайший ассортимент информации о разнообразных психофизических свойствах, состояниях и намерениях говорящего [6, с. 48].

Как считает, В. П. Морозов, психологический портрет человека по голосу носит не абсолютно адекватный, а вероятностный характер [6, с. 56]. Тем не менее, психологическая сущность портрета человека по голосу представляется весьма значимой. Стереотипы восприятия человека по голосу склоняют слушателей наделять высокими достоинствами людей с более правильной в лексическом и экстралингвистическом отношении речью по сравнению с теми, чья речь не совершенна. Эта закономерность восприятия не случайна, т.к. основывается на множестве ассоциативных связей голоса человека с его внешней (физической) и внутренней (психологической) сущностью. Поэтому, психологический портрет по голосу, т. е. психофизиологический образ говорящего, возникающий у слушателя, хотя и носит вероятностный характер, тем не менее, имеет большое значение в формировании межличностных отношений.

Таким образом, при восприятии и понимании человека человеком существенную роль играет голос. Он является одним из компонентов облика и влияет на впечатление, производимое человеком на окружающих. Особенности опознания через голосовые характеристики личности другого, укладывается в рамки экстралингвистической составляющей невербальной коммуникации, а степень опознания и идентификации голоса и личности является неотъемлемой частью социальных и адаптивных процессов детей с интеллектуальной патологией, которые в значительной степени влияют на степень готовности к выходу в социальную среду.

Вся деятельность специальных (коррекционных) школ, любой направленности имеет, по сути один выход – выход в социальную среду, т. е. мы должны все средства (дидактические, психологические) направить на то, чтобы по возможности оптимизировать процесс психологического развития детей с отклонениями и постараться привести их к такому состоянию, когда их нивелировка в обществе переходит из сферы коррекционного воздействия в сферу ауто- или самокоррекции, т. е. фактически, используя современные достижения психологии коррекционное воздействие должно претерпевать значительные изменения, совершенствоваться и опираться на общепсихологические данные [1, с. 290; 2, с. 451]. Исходя из того, что одним из ярких показателей адаптивности подростков с интеллектуальной патологией является их самостоятельность, мы решили в своем исследовании эксперимен-

тальным путем установить на сколько способен подросток с легкой степенью умственной отсталости по сравнению с нормой развития определять особенности личности объекта восприятия по голосу. С этой целью, мы, ясно представляя себе теоретические и методологические особенности субъекта в контексте «личность и общение» [3, с. 121; 6, с. 60] решили экспериментальным путем проверить на сколько, с какой частотой и точностью попадания могут дети с патологией интеллекта создать социально направленный психологический портрет человека по невербальным особенностям его голоса. В этой связи основой для нашего исследования явились экспериментальные работы В. П. Морозова, В. Х. Манёрова и Г. С. Рамишвили.

В нашем исследовании дети с легкой степенью умственной отсталости выступали в роли экспертов-аудиторов [6, с. 51]. Для проведения эксперимента были выбраны 5 объектов восприятия. Этим объектам давалось задание, прочитать сказку «Колобок» один раз. Чтение сказки записывалось на магнитофон. Перед нами не стояло цели определять феномен «квазигармоничности» [7, с. 155], так как различия таких эмоций как радость, гнев, печаль одновременно с физическими показателями (пол, возраст, рост, физическое состояние) достаточно изучены. Перед нами стояла несколько иная задача – определить связь между «многообразными индивидуально-психологическими особенностями людей и акустическими характеристиками их речи и голоса, например, общительность-замкнутость, экстраверсия-интроверсия, чувствительность-жесткость, принадлежность к художественному или мыслительному типу и т. п.» [6, с. 50]. Поэтому для объективизации данных вся группа испытуемых была исследована при помощи методик несущих в себе определенную нагрузку по структуре их личности. Мы предположили, что голос несет в себе определенную нагрузку по свойствам и качествам личности, а так же является ведущим при объективном распознавании.

Для объективизации данных мы применили методику «Личностный дифференциал» и нас интересовал вопрос действительно ли данные декодификации имеют значительный уровень совпадения между собой.

В исследованиях В. П. Морозова [6, с. 49] четко показано, что система общения имеет двухканальную структуру: лингвистическую и экстралингвистическую. Голос объекта произносится в разной тональности и поэтому он не может не создавать определенную психологическую картину образа.

Нейтрализация вербального канала у нас происходила по следующей схеме:

Текст сказки несколько раз читался исследователем, несколько раз пересказывали им текст сказки «Колобок».

Этим самым мы добивались определенной нейтрализации информативности речевого текста. Этот же прием использует в своей работе В. П. Морозов [6, с. 48]. Кроме того мы использовали данные М. Ю. Кузнецова и В. П. Морозова о «феномене квазигармоничности»

[7, с. 155] для адекватного формирования у слушателя психологического портрета объекта по голосу.

Для изучения различий при анализе личности по голосу у пяти объектов наблюдения по признакам оценка, сила, активность в методике «Личностный дифференциал» между группами детей с нормальным умственным развитием и детьми с легкой степенью умственной отсталости использовался двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве независимых переменных (факторов) выступили две переменные:

Первая переменная – выборка, имеющая две градации: 1 – дети с нормальным умственным развитием; 2 – дети с легкой степенью умственной отсталости.

Вторая переменная – объекты, читающие текст, имеющая пять градаций: 1 – объект; 2 – объект; 3 – объект; 4 – объект; 5 – объект. Все объекты (говорящие) наблюдения были подвергнуты тщательному психологическому обследованию с целью выявления у них индивидуально-типологических особенностей (Р. Кеттелл), определение типа характера, тип акцентуации и уровня экстравертированности и интровертированности (Г. Айзенк).

Таблица 1

Множественное сравнение по фактору «Выборка»

Шкалы	Оценка		Сила		Активность	
	1	2	1	2	1	2
Номер группы						
Среднее значение	M=2,1400	M=5,5500	M=1,0533	M=3,3250	M=2,2933	M=4,6300
Дети с нормальным умственным развитием {1}	0	0,001	0	0,001	0	0,001
Дети с легкой степенью умственной {2}	0,001	0	0,001	0	0,001	0

Таблица 2

Множественное сравнение по фактору «Испытуемый»

Шкала	Оценка					Сила					Активность				
	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
Испытуемый															
Среднее значение	M=2,58	M=4,15	M=2,53	M=2,59	M=4,59	M=1,40	M=1,76	M=2,64	M=2,87	M=0,712	M=2,34	M=3,36	M=2,87	M=3,62	M=1,96
1	0	0,10	0,96	0,99	0,04	0	0,60	0,07	0,03	0,31	0	0,17	0,48	0,09	0,62
2	0,10	0	0,09	0,10	0,65	0,60	0	0,20	0,11	0,12	0,17	0	0,51	0,72	0,06
3	0,96	0,09	0	0,95	0,03	0,07	0,20	0	0,74	0,01	0,48	0,51	0	0,31	0,23
4	0,99	0,10	0,95	0	0,04	0,03	0,11	0,74	0	0,01	0,09	0,72	0,31	0	0,03
5	0,04	0,65	0,03	0,04	0	0,31	0,12	0,01	0,01	0	0,62	0,06	0,23	0,03	0

При оценке испытуемых детьми двух групп по критерию «Личностного дифференциала» (ЛД), когда детям надо было проанализировать оценку, силу и активность, мы получили данные объединенные в табл. 1, 2, которые в определенной степени проясняют картину типологических особенностей каждого испытуемого в сравнении между собой по трем критериям личностного дифференциала. Черты личности, являющиеся основой шкалы личностного дифференциала позволяют увидеть, как каждый испытуемый с присущей только ему психологической характеристикой соотносится по трем параметрам с другими членами группы «говорящих». И так пятый испытуемый по всем своим параметрам в плане «оценки» соотносится с первым, третьим и четвертым испытуемым. По сводным данным достаточно подробно представленных объективных психологических факторах эти испытуемые друг с другом совпадают не всегда, тем не менее, выбор детей трех групп по «оценке» эти совпадения указал. Уместно вспомнить мысль В. Х. Манерова, что идентификация личности по голосу достаточно сложная процедура и она не всегда может точно отражать личностные и иные характеристики человека. На примере сводных данных можем сказать о том, что часть черт личности, направленности личности, индивидуально-типологических особенностей личности, типологические особенности характера в значительной мере имеют достаточные совпадения. Этот факт при правильной его интерпретации позволяет в психологических исследованиях, посвященных разработке новых подходов к социальной адаптации подростков, имеющих проблемы в развитии, разработать, те тренинговые программы по восприятию, пониманию и интерпретации голоса другого, которые в значительной мере могут расширить социально-психологические горизонты детей в понимании людей и проявлении их поведения в процессе коммуникации, следовательно, активное использование параметров оценки, силы и активности при идентификации личности детьми с проблемами в развитии может внести серьезные коррективы для школьных психологических программ, направленных на коррекцию поведения в условиях достаточно сложного социума. Мы думаем, что даже незначительное повышение уровня диагностики качеств личности при восприятии и понимании экстралингвистических характеристик может обогатить психическое развитие детей с легкой степенью умственной отсталости.

Библиографический список

1. Агавелян, О. К. Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии [Текст] / О. К. Агавелян, М. В. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 449–459.
2. Агавелян, О. К., Лучшева Л. М. Идентификация эмоциональных состояний учащегося при восприятии голоса педагогом в профессиональной деятельности [Текст] / О. К. Агавелян, Л. М. Лучшева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 289–297.

3. **Агавелян, О. К.** Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. [Текст] / О. К. Агавелян. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.
4. **Бодалев, А. А.** Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Московский университет, 1982. – 200 с.
5. **Бодалев, А. А.** Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
6. **Морозов, В. П.** Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи [Текст] / В. П. Морозов // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 6. – С. 48–63.
7. **Морозов, В. П.** Кузнецов Ю. М. Эмоциональная окраска голоса и феномен квазигармоничности обертонов: Международная конференция «Информатизация правоохранительных систем». [Текст] / В. П. Морозов, Ю. М. Кузнецов. – М.: 1999. – С. 154–163.
8. **Панферов, В. Н.** Психологическая структура познания человека человеком [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Сб. науч. тр. / Под ред. О. Г. Кукосян. – Кубан. гос. ун-т, 1977. – С. 21–35.
9. **Пашина, А. Х.** О структуре эмоционального слуха [Текст] / А. Х. Пашина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 76–83.

УДК: 373.2; 376.3

Емельянова Ирина Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, elpinst@yelets.lipetsk.ru, Елец

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Emelianova Irina Dmitrievna

Candidate of pedagogics science, the senior lecture, the senior lecture of preschool and correction pedagogic's department of Yelets State University by I. A. Bunin's name, elpinst@yelets.lipetsk.ru, Yelets

THE PEDAGOGICAL CONCEPTION OF PROJECTING A SYSTEM OF DEVELOPMENT AND CORRECTION OF CHILDREN'S UNDER SCHOOL AGE SPEECH

Речь, представляющая собой психофизиологический процесс порождения и восприятия высказываний, как и прежде, продолжает оставаться в ряду самых значимых проблем разных областей знаний.

Формирование речи (как активной, целенаправленной, сознательной речемыслительной деятельности) составляет основной предмет профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений (воспитателей и учителей-логопедов).

В настоящее время педагоги-практики ДОО испытывают некоторые трудности в речевой работе с детьми не только организационного, но и содержательного характера. Это объясняется тем, что в силу вступили интеграционные процессы, обеспечившие «неделимое» пространство ДОО для разных по своим речевым возможностям категорий дошкольников. Проблема усугубляется и за счет недостаточности профессиональной компетентности специалистов ДОО в правильном распределении и обеспечении собственно-речевой и коррекционно-логопедической работы.

Таким образом, возникает необходимость в создании теоретико-методологической основы для полноценной системы, в которой функционировали бы полноправно процессы развития и коррекции речи.

Основная цель авторской концепции – обеспечить теоретико-методологические основы для построения единого процесса развития и коррекции речи в дошкольных образовательных учреждениях (его организации, управления, структуры и содержания) на всех возрастных этапах (ранний возраст – младший дошкольный возраст – средний дошкольный возраст – старший дошкольный возраст – подготовительный к школе возраст), отвечая новым требованиям современного общества к сфере образовательных услуг.

Концепция основывается как на фундаментальных психолого-педагогических закономерностях и категориях, так и основных положениях теории и методики развития речи детей дошкольного возраста и логопедии, опирающихся на теорию речевой деятельности, сформулированную в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича, философские положения о социальной сущности личности, о языке как продукте общественно-исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с мышлением, о творчестве как целостной характеристике человеческого бытия, о природе вещного мира, а также на данные психологии и педагогики о деятельностной основе развития ребенка, дифференцированном подходе, системности и учете структуры речевого нарушения, формировании речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

В контексте проводимого исследования считаем также необходимым сослаться на современные научные воззрения на воспитание ребенка как всесторонний процесс, охватывающий в том числе и правильное формирование навыков речевой коммуникации (Г. И. Аксенова, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Е. Н. Исаев, А. А. Леонтьев, Б. Т. Лихачев, М. И. Махмутов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Л. И. Новикова, Д. Б. Эльконин и др.).

В качестве концептуальных выдвинуты следующие идеи:

– комплексного понимания развития и коррекции речи (эффективное функционирование системы развития и коррекции речи, ее многоцелевое назначение поддерживается комплексным подходом к отбору программных циклов и их содержания, включающих как развивающий, так и коррекционный аспекты);

– понимания взаимосвязи развития и коррекции речи как системообразующего, связующего и стержневого звена воспитательно-образовательного процесса ДОУ;

– многовариантности развития и коррекции речи в условиях современных ДОУ разных видов (общеразвивающего и компенсирующего – для детей с нарушениями речи) (многоступенчатая система, включающая оптимальные варианты воздействия, обеспечивающие на каждом возрастном этапе того уровня речевого и коммуникативного развития ребенка, который бы соответствовал его возможностям, в связи с этим – дифференциация условий развития и коррекции речи);

– интеграции, рассматривающей современное ДОУ как средство воплощения в реальной жизни системы развития и коррекции речи дошкольников на разных возрастных этапах дошкольного детства.

В целях конкретизации выделенных нами идей были определены **основные положения концепции, лежащие в основе ее реализации.**

1. Речевое развитие дошкольников чрезвычайно важно рассматривать в контексте понимания речи как объекта научного познания, являющегося сложным и многоаспектным феноменом.

2. Процесс развития речи ребенка дошкольного возраста целесообразно рассматривать через развитие фундаментальных человеческих способностей.

3. Процесс развития речи представляет собой синтез качественных новообразований в структуре речемыслительной деятельности ребенка, являющихся своеобразными задатками и предпосылками для дальнейшего усвоения языка.

4. В основе развития речи лежит двусторонний активный творческий процесс овладения языком и формирования речевой деятельности.

5. Современной стратегией обучения родному языку детей дошкольного возраста является установка на развивающее обучение, прямо ориентированное на закономерности развития ребенка.

6. Развивающий эффект обучения родному языку определяется ориентацией не только на возрастные, но и на индивидуальные особенности детей. В связи с этим, в основе собственно речевого и коррекционно-логопедического процессов должен лежать индивидуально-ориентированный подход.

7. В рамках индивидуально-ориентированного подхода речевое развитие рассматривается как формирование языковой способности – динамической функциональной системы, включающей языковые элементы и способы оперирования ими.

8. Определяя речевое развитие как особо значимое в психическом развитии ребенка важно проследить процесс развития и коррекции речи в рамках образовательного процесса общеразвивающего ДОО (контингент детей которого имеет нормальное речевое развитие или высокий его уровень, а также фонетико-фонематическое недоразвитие речи при наличии в ДОО логопедического пункта) и компенсирующего – для детей с нарушениями речи – ДОО (у контингента детей речь первично нарушена).

9. Процесс речевого развития на современном этапе как компонент образовательной системы общеразвивающего и компенсирующего (для детей с нарушениями речи) ДОО может пониматься в русле культурологической и гуманистической парадигм непрерывного образования, означающих переход на индивидуально – ориентированное обучение, отражающее в своем содержании не только ведущие тенденции стандартного воздействия на развитие и коррекцию речи, но и обеспечивающее повышение интеллектуально-речевого потенциала дошкольников.

10. Создание оптимальной системы развития и коррекции речи дошкольников, основой которой является становление индивидуальной языковой способности в коммуникативном пространстве, обеспечит эффективность коммуникативной (в том числе речевой) деятельности ребенка.

11. Отражением системы развития и коррекции речи дошкольников в ДОО общеразвивающего и компенсирующего (для детей с нарушениями речи) видов может служить теоретическая модель, демонстрирующая целостность, комплексность, вариативность процесса развития и коррекции речи, являющаяся методологическим ориентиром для реализации системы и успешного выполнения поставленных целей проектирования.

12. Для целостного освоения и конкретной реализации в педагогической практике системы развития и коррекции речи дошкольников в ДОО разных видов требуется проектирование технологической модели.

13. Технологическая модель, адекватная целям нашего исследования, реализующая выделенные в концепции идеи, положения и принципы является динамической моделью. Функционирующая в ее структуре конкретная технология развития и коррекции речи детей на разных этапах образовательного процесса ДОО позволяет внедрить концепцию и теоретическую модель системы в практику.

Содержание изложенных выше положений раскрывается следующим образом.

Для современных исследований речи характерен системный подход, который проявляется в изучении явления «во множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» (Б. Ф. Ломов). Речезыковая система выступает во множестве отношений, основными из которых являются: функционирование ее как аппарата семантической информации, переводящего смысл в слова и находящегося в тесной связи с сознанием и эмоциями человека, как психофизиологического явления

(т. е. функций мозга, устройства, порождающего физические звуки, воспринимающего и дифференцирующего их), *как инструмента общения и социального контакта*. «Речь как своеобразная деятельность не стоит в ряду с другими видами деятельности, она занимает центральное место в процессе психического развития...» (А. Н. Леонтьев).

Анализ общих подходов к речи как объекту научного исследования позволяет рассматривать ее как исторически сложившуюся *форму общения*, опосредованную языком, *как речевую деятельность*, которая может выступать и в виде целостного акта деятельности, и в виде речевого действия, включенного в неречевую деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя), как *способ* пользования языком, способ реализации речевой деятельности (И. А. Зимняя), как *процесс* пользования языком, процесс общения посредством языка, процесс психического отражения (С. Л. Рубинштейн), процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения (С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов), как *акт индивидуального пользования языком* (Ф. де Соссюр).

Сравнивая указанные подходы, характеризующие речь с разных точек зрения, можно выделить общие особенности речи как объекта научного изучения.

Во-первых, речь – это процесс применения языка в действии (И. А. Зимняя, В. М. Солнцев). Речевая деятельность субъекта включает язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации (И. А. Зимняя).

Во-вторых, речь – это психическое явление, как достояние личности, имеющее индивидуальные характеристики, развивающееся в конкретных условиях межличностного взаимодействия людей, в отличие от языка – явления социального, достояния народа, развивающегося в общественно исторических условиях.

Исходя из обозначенного выше понимания речи и ее характеристик, обратимся к понятию «развитие речи». «Развитие – это изменение, представляющее собой переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [4, с. 622–623].

Принципиально важным для нашего исследования является анализ представлений об онтогенезе речи, уяснение, какие изменения происходят в речи с момента рождения человека, какие механизмы лежат в основе этих изменений. А. Н. Леонтьев, обобщая результаты психологических исследований речи, таким образом охарактеризовал процесс речевого развития: «Процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачок, т. е. это процесс действительного развития, который будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все функции, стороны и связи слова (А. Н. Леонтьев, с. 69–70).

Такое понимание генезиса речи послужило основанием для изучения различных сторон речевого развития в многочисленных отечественных психолого-педагогических и лингвистических исследованиях.

Сущность процесса развития индивида состоит в его постепенном вхождении в человеческую культуру. Значимую роль в данном процессе играет овладение особыми «орудиями ума» (по выражению Л. С. Выготского), к каким относятся язык и речь. Язык, между тем, и сам является частью человеческой культуры. Постепенное проникновение индивида в языковое пространство и обогащение его общепринятыми нормами и правилами позволяет говорить об овладении языковой культурой. Культурологический подход к осмыслению языка и исследования в области лингводидактики приводят к пониманию феномена языковой личности.

Процесс вхождения ребенка в языковую культуру начинается в дошкольном детстве. Культурологическая значимость языка для развития личности ребенка обусловлена тем, что в нем отражается для дошкольника вся картина мира, пропущенная через человеческое сознание (Т. Г. Ремзаева, Е. М. Смольникова). При этом языковая действительность выступает перед дошкольником как особая область объективных отношений, которую он постигает в процессе практического использования языка, в некотором смысле, система языка, «извлеченная ребенком» (С. Д. Канцельсон) из речи окружающих людей.

Для нас важно утверждение двухслойности культуры детства (М. С. Каган). Ее первый слой составляют культурные формы, созданные взрослым для ребенка (относительно языка, на наш взгляд, – это готовые формы передачи языковой нормы), а второй образуют формы его собственной деятельности (самостоятельное приобретение языкового опыта). Творчество взрослых позволяет ребенку приобщаться к достижениям истории культуры и, осваивая их, становится культурным человеком. Самостоятельность ребенка служит развитию его творческих способностей в процессе освоения культуры.

Под языковой способностью человека понимается иерархически организованная система, отражающая обобщенно и редуцированно функционирующую в социуме систему языка (А. Н. Леонтьев).

С другой стороны, суть языковой способности заключается в том, что она представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка.

Особенность языковой способности в том, что она формируется только в процессе общения взрослого и ребенка по поводу любой совместной деятельности, теснейшим образом связана с особенностями развития высших психических функций и в конечном счете определяет возможности в усвоении человеческой культуры.

Анализируя языковую способность в контексте современных психолингвистических традиций, следует подчеркнуть, что полноценное владение языком возможно лишь при наличии двух компонентов, составляющих основу лингвистического знания: достаточно развитого чувства языка (семантический компонент языковой способности) и языкового мышления, одной из разновидностей которого является мышление грамматическое (грамматический компонент языковой способности).

При построении системы развития и коррекции речи детей в дошкольных образовательных учреждениях разных видов (общеразвивающего и компенсирующего – для детей с нарушениями речи) мы исходили из философского понимания понятия «система», которое определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство.

Системообразующим фактором, обуславливающим поиск совокупности элементов, связей и отношений между ними, является результат деятельности системы – коммуникация. Достижению эффективности коммуникативного процесса способствует дифференцированный подход.

Система дифференцированной работы по развитию и коррекции речи у дошкольников строится на понимании важнейших общедидактических закономерностей, отражающих развивающий и воспитывающий характер обучения, и являющихся исходным в обучении. Собственно-речевое (речеразвивающее) и коррекционно-логопедическое воздействие основывается на положениях природосообразности, отражающей необходимость в процессе речевой и логопедической работы ориентировки и опоры на закономерности естественного развития детской речи; о комплексном развивающем и коррекционном интегрально-личностном характере обучения; о психофизиологической подготовленности ребенка к речевому и коррекционному обучению; о влиянии окружающей среды на формирование речевого поведения ребенка.

Ориентируясь на признаки понятия «система» при построении собственно-речевого и коррекционно-логопедического процессов определены их цель, задачи, содержание, средства, методы, представляющие совокупность взаимосвязанных элементов.

Принимая во внимание то, что система всегда образует единство с внешней средой, основывается на ее связях и отношениях с окружением, при развитии и коррекции речи учитываются социальные факторы, определяющие эффективность собственно-речевого и коррекционно-логопедического процессов (формируется потребность детей в коммуникативной и речевой деятельности и т. д.).

В качестве одного из базовых для построения системы дифференцированного воздействия на развитие и коррекцию речи выделяется концептуальное положение о единстве законов развития нормального и аномального ребенка, а также роли специального (коррекционного) обучения детей с отклонениями в развитии, в том числе и речевом.

В целом, система базируется на понимании роли языковой способности в формировании коммуникативного (в том числе речевого) поведения ребенка.

Научно обоснованное построение технологической модели предполагает опору на предложенную нами концепцию и теоретическую модель системы развития и коррекции речи дошкольников. Она отражает поэтапное изменение, движение всех компонентов данной системы (целей, содержания, средств и методов, форм организации, характера взаимосвязанной деятельности субъектов – педагогического коллектива ДОУ, родителей и детей, систему диагностики) к достижению предполагаемых результатов и разных сторон этого процесса: целесодержательного, проектировочного, процессуально-деятельностного и результативного. Системный, индивидуально-деятельностный, дифференцированный подходы позволяют рационально организовать и гибко управлять этим процессом.

В концепции обоснованные подходы отражены в целевой, содержательной, процессуально-деятельностной, управленческой и оценочно-результативной характеристике системы.

Проектирование системы развития и коррекции речи детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях разных видов подчиняется двум группам принципов. Первая группа – принципы, положенные в основу проектирования системы, как специфической модели реальности.

Вторая группа – принципы, на которых основывается механизм деятельности системы развития и коррекции речи дошкольников: индивидуально-ориентированного подхода в развитии и коррекции речи детей, посещающих ДОУ разных видов; коммуникативно-ориентированного подхода (учет необходимости создания специального коммуникативного педагогического пространства, адекватного потребностям и возможностям ребенка); коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи; развития речи как целостного образования (принцип системного подхода); взаимосвязи учета речевого онтогенеза и зоны ближайшего развития ребенка; патогенетический, дифференцированный подхода; поэтапного формирования умственных действий; гармонизации воспитательно-образовательных воздействий.

Реализация концепции проектирования системы развития и коррекции речи дошкольников осуществляется последовательно в рамках педагогического пространства ДОУ общеразвивающего и компенсирующего (для детей с нарушениями речи) видов.

Библиографический список

1. **Анохин, П. К.** Избранные труды [Текст]: системные механизмы высшей нервной деятельности. / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 453 с.
2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М., 1999. – С. 174–175.
3. **Леонтьев, А. А.** Исследование детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – Гл. XXI – С. 312–317.

4. **Педагогическая** энциклопедия [Текст] / Под ред. А. И. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Т. 3 – М., 1966. – 880 с.

5. **Филичева, Т. Б.** Логопедическая работа в специальном детском саду. [Текст] / Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.



РАЗДЕЛ IX
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 371.132

Панова Нина Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного образования, panovanina@mail.ru, Санкт-Петербург

**УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

Panova Nina Vasilyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Management and Economy of Education of the St.-Petersburg Academy of Post-degree Education, panovanina@mail.ru, St.-Petersburg

**CONDITIONS OF ACTIVIZATION OF LICHNOSTNO-
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER
AT DIFFERENT STAGES OF A COURSE OF LIFE**

Современная Россия переживает сложные социально-экономические, политические, духовно-нравственные состояния. Процессы, происходящие в обществе, неизменно влекут за собой изменения в образовании, которые побуждают педагогов искать возможные пути активизации личностно-профессионального развития как конструктивного выхода из создавшейся ситуации.

Министр образования А. Фурсенко в выступлении «О мерах, принимаемых Правительством Российской Федерации, по повышению качества и конкурентоспособности образовательных услуг» 8 мая 2009 года на заседании в Государственной Думе обозначил систему мер по повышению качества образования через улучшение кадрового состава, которое невозможно без повышения социального статуса педагогов, гарантов реализации инициативы «Наша новая школа». Процесс активизации личностно-профессионального развития обеспечивается системным и целостным подходами, во взаимосвязи деятельности и социального развития потенциала педагога. Решающим элементом является ощущение свободы с одной стороны, и ответственности за все, что происходит и произойдет – с другой.

Характер профессиональной деятельности педагога проявляется в реализации программы профессионального самосовершенствования, который включает оптимальное число идей, способов практической деятельности. Основные характеристики жизненной программы педагога приспособляют его к нуждам общества; осуществляют практическое обучение во всех сферах деятельности; отвечают за создание модели будущего, консолидацию общества едиными идеалами, нормами; коррелируют поведение педагога в соответствии с нормами, принятыми в социуме; формируют гармонически развитую личность; устанавливают соответствие между собой и условиями внешней среды [14]. Развитие педагога понимается нами как непрерывный процесс личностных, деятельностных и социокультурных изменений, включающих формирование теоретических, методологических, методических знаний самих педагогов. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение перестраивать ее (деятельность) с учетом собственной жизненной философии [10].

Обращаясь к величине *профессиональной времени жизни* педагога, можно выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, соответствует своя модель. Рассмотрим условия активизации личностно-профессионального развития педагога (таблица).

Таблица 1

Условия активизации личностно-профессионального развития педагога

Внешние условия	Внутренние условия
<p>Организационные условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание комфортной среды; – непрерывность повышения квалификации; – влияние социально-экономической среды 	<p>Личностные условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – профессиональная успешность; – активность; – психологическое здоровье; – мотивация
<p>Инновационная деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – целостность; – управление 	<p>Удовлетворенность трудом:</p> <ul style="list-style-type: none"> – модус существования; – творчество; – эмоциональная устойчивость педагога
<p>Профессиональное развитие:</p> <ul style="list-style-type: none"> – механизм профессионального развития; – фазы развития профессионализма; – мониторинг профессиональной деятельности; – этапы эффективного функционирования педагога; – профессиональная культура 	

Разделение на внешние и внутренние условия является условными, так как при определенном отношении педагога любое условие из ряда внешних может стать внутренним и наоборот.

Организационные условия профессионального развития педагога включают создание комфортной среды и ее составляющих: санитарно-гигиенической, культурной, научно-методической, воздействующей на актуализацию созидательной, профессиональной деятельности и духовных достижений педагога.

Комфортная среда создает психологическую защищенность педагога, стимулирует творческую инициативу в личностно- профессиональном развитии педагога.

Непрерывность повышения квалификации проявляется в двух функциях: профессиональной и личностной. В содержании педагогического образования С. Г. Вершловский выделяет общекультурный, общенаучный и профессионально-образовательный блоки, которые представлены, с одной стороны, профессиональным знанием, формирующим культуру образовательного взаимодействия, с другой – личностным знанием, обеспечивающим поддержку профессионального, культурного, духовного развития на протяжении всей жизни [4]. Учет критериев эффективности педагогической деятельности разделяет их на профессиональную деятельность и динамику развития личности профессионала, создание атмосферы, способствующей интеллектуальному развитию педагога в процессе повышения методологической, исследовательской и информационной культуры.

Организационные условия личностно-профессионального развития педагога обусловлены *влиянием социально-экономической среды и профессионального окружения*, при которых педагог мобилизует свои внутренние ресурсы на получение положительного результата. Профессиональная направленность как внешний фактор определяет отношение педагога к профессии.

Инновационные условия деятельности педагога рассматривают развитие педагога с позиций синергетического подхода. Главными свойствами этого подхода является сложность, открытость и нелинейность. Главными условиями влияния на личностно-профессиональное развитие педагога Е. Н. Князева видит топологическую архитектуру воздействия на сложную систему, считая, что малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы (развитие) чрезвычайно эффективны [8]. Включение педагогов в инновационную деятельность становится решающим фактором воздействий, обеспечивающим развитие педагога при особых условиях:

- при создании непрерывного опережающего профессионального образования;
- при многообразии и преемственности индивидуальных профессиональных траекторий профессионального развития в соответствии со своими особенностями;
- при тщательном учете профессиональных интересов и возможностей педагога.

Основным носителем инновационной деятельности, является сам педагог с его субъектностью [6]. Ориентируя построение образовательного процесса в постдипломном образовании на инновационную деятельность, необходимо учитывать:

- непрерывность опережающего профессионального образования;
- многообразие и преемственность индивидуальных профессиональных траекторий;
- учет профессиональных интересов и возможностей;
- готовность участвовать в инновационной деятельности.

Инновации обеспечивают уровень профессиональной готовности к творчеству, принятию нестандартных решений, обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Потенциальные возможности инновационной среды, доказывает Т. В. Киселева, обуславливают самонастраивание на новую деятельность, стимулирование развития [7]. Целостность влияния инновационной деятельности определяет его функционирование в разнообразной деятельности [10]. Значимые инновации становятся внешними условиями личностно-профессионального развития педагога, обеспечивают уровень профессиональной готовности педагога к творчеству, соответствуют процессу обновления содержательных и процессуальных характеристик развития.

Личность педагога представляется самоценностью, которая становится внутренним условием ее познания, выражающимся в способности к прогнозированию, рефлексии, предполагающим создание новых видов исследовательской деятельности. Преобразующий характер в деятельности педагога проявляется не только в отношении к объекту, но и самого себя, выступая тем самым основным механизмом психологического развития личности. Развитие педагога в новой ситуации может осуществлять преподаватель-тьютор при активном отражении изменений в динамической образовательной среде, которая зависит от целеустремленности и ориентированности педагога на успешную работу. Эффективность труда учителя как целостной системы – одна из важнейших научно-практических проблем.

Идеи *целостности*, единства, системной организации труда педагога, состоят из трех взаимосвязанных пространств: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения, которые не дублируют друг друга, а являются то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Распространение целостности на организацию жизни педагога позволяет выделить различные регуляторные уровни – организмический, индивидуальный и личностный [1].

Качественное изменение эффективного управления профессиональной деятельностью педагога является интегративным результатом его внешнего развития и позволяют обосновать критерии эффективности этого труда, готовности педагога к реализации тех ожиданий, которые он, может и должен оправдать перед обществом, государством, человеческой цивилизацией в целом [7].

Сложность анализа многообразной педагогической деятельности объясняется многочисленностью и своеобразием реальных педагогических ситуаций, с различными привходящими непдагогическими обстоятельствами и факторами. Важно учитывать качественное различие объектов, по отношению к которым принимаются *управленческие решения*, видеть специфику самого процесса принятия решений в сфере образования, связанную с недостаточной определенностью исходных данных, стохастическим (неупорядоченным, самопроизвольным) и синергетическим (самоорганизующимся) характером многих педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями субъектов управления. Указанные обстоятельства во многом объясняют и в определенной мере оправдывают значительный «вклад» интуитивного начала в процесс принятия решений на пути развития практики постдипломной образовательной деятельности. Настоятельная необходимость коренного повышения качества педагогического процесса, удовлетворяющего возрастающим требованиям личности, общества, к системе образовательных услуг, заставляет педагогов искать оптимальные варианты таких решений [5].

Обращение к внутренним условиям жизнедеятельности педагога опосредуют внешние условия. Субъективным основанием *профессиональной успешности* выступает многофакторная структура свойств и качеств педагога как субъекта деятельности, где важны как социальная адаптация педагога – один из основных социально-психологических механизмов социализации личности, так и умение адекватно реагировать в различных ситуациях, противостоять среде, активно на нее воздействовать, отстаивать свою независимость от внешнего давления, проявлять возможность творчества.

На интегральные характеристики труда педагога воздействует система динамических личностных факторов, сохраняющих творческую *активность* педагога как:

- совокупность черт характера, мировосприятие;
- энергичность, оптимизм и чувство юмора;
- режим труда и отдыха, рациональный образ жизни и питания;
- включение педагога в систему непрерывного самообразования.

Активность педагога действует как способ жизнедеятельности и жизнестойкости педагога и включает в себя ряд компонентов:

- *гностический* – получение и накопления новых знаний о педагогической системе;
- *проектировочный* – проектирование целей и путей их достижения;
- *организационный* – взаимоотношения между субъектами педагогического процесса.

Существуют способы проявления активности педагога.

Первый способ – жизнь, в которой всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом – жизнь-автомат.

Второй способ – жизнь педагога с появлением внутренней рефлексии, когда начинается путь к построению нравственной человеческой жизни.

Повышение квалификации способствует активному акмеологическому росту педагога в его профессиональной деятельности. Структура эффективной профессиональной деятельности зависит как от поставленных целей, так и от личности педагога, не сводимой к набору самых лучших его качеств, а через факт их опосредования [15].

Внутренние условия активизации личностно-профессионального развития определяются личностными факторами, которые включают способность к успешному осуществлению профессиональной деятельности, учету личностно-профессионального потенциала. В процессе самоактуализации личности достигается внутренняя согласованность, способствующая гармоничному личностному развитию.

Важным показателем личностного фактора как внутреннего условия развития педагога является *психологическое здоровье*, которое как целостный, всеохватный способ бытия раскрывает его духовную суть, решает задачи анализа, прогнозирования факторов, оказывающих воздействие на здоровье. Инициатива в постановке и разработке проблемы психологического здоровья принадлежит гуманистической психологии, оказавшей заметное влияние на сферу образования, утверждая, что на психическое здоровье и развитие личности влияет правильный осознанный выбор профессиональной деятельности, который, в свою очередь, оказывает влияние на перспективу личностного развития и становится смыслообразующей и системообразующей категорией профессионализма педагогов [12]. Большое значение приобретают такие качества, как молодость души, мудрость, свежесть ума, оптимизм. Однако у каждого педагога этот процесс протекает своеобразно при сохранении пластичности, неравномерности, компенсаторности, что в конечном итоге и обеспечивает здоровье педагога, реализуется в профессиональном поведении.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития личности, на который влияют черты характера, склонности, способности, интересы, уровень их профессионального самосознания, потенциал личности, высокие профессионально-личностные стандарты, потребность в самоутверждении и признании. Стремление педагога к успеху является функцией трех переменных: мотива стремления к успеху, достоверности достижения успеха, привлекательности в данной ситуации. Педагогам с мотивом стремления к успеху присущи активный поиск информации, готовность взять на себя ответственность в неопределенных ситуациях, проявление упорства в случае возникновения препятствий, которые тесно связаны с самооценкой в ситуации достижения педагогического результата (табл. 2).

**Характеристика педагогов с мотивами стремления к успеху
и избегания неудачи (по Е. Г. Юдиной [16])**

Характеристика деятельности	Педагоги с мотивом	
	Стремления к успеху	Избегания неудачи
Ситуация достижения	Педагог несет личную ответственность за последствия, избегает рискованных и непредвиденных ситуаций	Педагог пассивно подчиняется требованиям, иногда идет на неразумный риск
Цель	Педагог избирает цели средней или высшей трудности, успех в достижении дает возможность подтвердить свою самооценку	Успех или неуспех в достижении не влияет на самооценку
Действие	Настойчивость в реализации своих целей, самостоятельность	В реализации целей педагог ищет помощь и поддержку, отвлекается от деятельности
Самооценка	Самооценка реалис Успех оценивается как результат прикладывания собственных усилий	Успех объясняется стечением обстоятельств, неудача оценивается как подтверждение недостаточных способностей, неудачи глубоко переживаются
Планирование временной перспективы	Реалистичное планирование, ориентация на отдаленное будущее	Глобальное или сильно суженное планирования жизненных целей, отклонение от реалистического планирования

В процессе деятельности мотивационная сфера педагога постоянно развивается, зависит от возраста, пола в ситуации личностной жизни. Профессионализм как реализация жизненного смысла сводится к проблеме поиска степени удовлетворенности от различных граней профессиональной жизни. С. Г. Вершловский считает, что высокий профессионал чувствует творческую удовлетворенность от своей работы, которая сигнализирует о том, в какой степени она соответствует ценностным ориентациям педагога. При этом важно различать удовлетворенность профессией и удовлетворенность трудом [3]. Абсолютно гармоничной и неизменяемой личностью педагога быть не может, поскольку постоянно изменяются объекты деятельности. Удовлетворенность трудом является более динамичной характеристикой, нежели удовлетворенность профессией. На удовлетворенность работой влияют интерес к работе, ответственность, признание успеха, продвижение по карьере. Критерием служит ряд факторов:

– *фактор первый* – удовлетворенность профессиональной деятельностью, деловые контакты среди коллег; перспективы карьерного роста; повышение квалификации (обучение);

– *фактор второй* – слитность профессионального и человеческого, болезненное отношение к неудачам в профессиональной жизни, эмоциональное снижение вовлеченности в деятельность;

– *фактор третий* – снижение личного взаимодействия времени в угоду профессиональному;

– *фактор четвертый* – экзистенциальный уровень развития, педагоги задаются вопросами поиска смысла жизни.

Профессиональное развитие связано с личностным ростом, необходимостью обеспечения большей независимости и расширением возможностей для творчества в работе. Удовлетворенность трудом педагога может стимулироваться в процессе реализации смысла через деятельность, в которой педагог становится профессионалом через различные модусы существования.

Разработка модусов существования является этапами становления личности педагога-профессионала. Модус жизнедеятельности – целостное функционирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей. В модусе обладания находит выражение овладение предметом. Модус социальных достижений зависит от окружения, где часто возникает соперничество, антагонизм. Модус служения отражает стремление к достижению собственных профессиональных успехов через линии развития, когда наблюдается либо постоянное изменение себя, либо отсутствие желания изменять себя и свою деятельность.

Педагогическая деятельность способствует *активизации творчества педагога*, для реализации которой необходимы условия самостоятельности, осознанности, стремления к совершенствованию [11].

Эмоциональная устойчивость педагога обеспечивает успех в сложных условиях и имеет следующие характеристики: гуманизацию образовательного процесса, достижение социально значимых целей, учитывая интересы всех его участников.

В. Д. Шадриков называет индивидуальные качества, влияющие на эффективность деятельности и успешность, профессионально важными, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя [13].

Процесс самореализации достигается благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, созданию условий для непрерывного образования педагогов и повышения их общечеловеческой культуры; систематического оценивания профессионального роста каждого педагога. В структуре деятельности цели взаимосвязаны с функциями и направляют действия педагога на достижение нужного результата.

Профессиональное развитие педагога определяет качество труда педагога и влияет на процесс социализации, присвоение им профессиональных ролей. Профессиональное развитие на разных этапах жизненного пути педагога определяется его идентичностью, компетентностью, профессиональной культурой в целом.

Механизм профессионального развития педагога реализуется через ряд противоречивых свойств личности: адекватное сознание – конструктивную направленность, неадекватное осознание – деструктивную направленность. Перспективы благоприятного профессионального развития зависят от индивидуально-типологических характеристик духовного багажа, с которыми педагог вступает в различные стадии своего развития, в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях, в совершенствовании, реализации ранее известного, в соответствии с новыми задачами, стоящими перед педагогом и обществом. В процессе профессионального развития активная профессиональная позиция ослабевает, стремление к лидерству, руководству, автономии замещается сотрудничеством. Выделение стадий профессионального развития учителя – это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а смена режима профессиональной жизнедеятельности, осознание учителем необходимости самосовершенствования.

Стимулами к овладению профессией являются:

- формирование ценностного отношения к профессии и традициям;
- возможность проявления самосовершенствования и саморазвития в профессиональной деятельности.

Профессионал – комплексное и междисциплинарное понятие, предполагает исследование личности как субъекта профессиональной деятельности на профессиональном пути.

Профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. Профессионализм рассматривается не только как достижение им высоких профессиональных результатов, но и наличие внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств, мотивационной и операциональной сторон профессионализма.

Фаза экстенсивного развития профессионализма характеризуются накоплением знаний, когда деятельность характеризуется колебательными процессами, неустойчивостью результативности.

Фаза интенсивного развития профессионализма характеризуется включением педагога в деятельность образовательного учреждения, когда происходят качественные изменения самого профессионала, формируется его устойчивая самооценка.

Фаза стагнации профессионализма характеризуется «накоплением деструктивных» элементов, которые являются следствием негативного опыта, отражающего реалии конкретных ситуаций. Для сохранения профессионального развития педагога важен интерес, который постепенно превращается в склонность к деятельности, когда привлекательными становятся не только результаты, но и сам процесс труда. Перспективы благоприятного профессионального развития неизбежно зависят от индивидуально-типоло-

гических характеристик, духовного багажа, с которыми педагог вступает в следующую стадию своего развития.

Профессиональная идентичность оказывается важным регулятором социального поведения педагога, которое складывается из восприятия педагогом себя с сопутствующей положительной или отрицательной оценкой, существующей в обществе. Следовательно, социальная идентичность может быть положительной или отрицательной для каждого педагога индивидуально.

На стадии оптимизма в обществе образование считается полезным, на педагогов смотрят как на добровольных распространителей культуры, профессия учителя воспринимается как нужная, на него возложена задача социального и эмоционального воспитания. На стадии разочарования в обществе профессия учителя воспринимается как бесполезная, может утвердиться более консервативный стиль преподавания. Профессиональная идентичность соответствует принятию на социальном, психологическом уровне профессиональных ценностных позиций индивидом в данном профессиональном пространстве, проявляющихся в осознании себя представителем профессионального сообщества, дифференциации себя с делом и «другими». От того, насколько гармонично и успешно произойдет становление профессиональной идентичности, напрямую зависит психологическая безопасность личности и окружающего ее социума. Набор показателей, оптимально характеризующий компоненты идентичности личности педагога:

- стремление к интеграции;
- потребностный рост, удовлетворенность базовых потребностей и стремление к самоактуализации, самовыражению.

Мониторинг профессиональной деятельности педагогов – процесс непрерывного отслеживания изменений в их профессиональном становлении. Методы, диагностирующие особенности профессионального педагогического развития, наиболее широко используют толкование профессиональной мобильности, восприятие своих возможностей в оценке профессионального успеха. Вершин профессиональной деятельности достигают педагоги, самостоятельно прокладывающие в ней собственные пути, используя собственный опыт.

Критерии профессионализма могут быть двух видов: внешние по отношению к человеку (объективные), внутренние (субъективные). В первую группу критериев входят показатели результативности деятельности, во вторую группу критериев профессионализма включают профессионально важные качества; знания, умения и навыки; профессиональную мотивацию; способность к саморегуляции; особенности профессионального взаимодействия.

В качестве критериев результативности возможно использование активной роли педагога в процессе профессионализации. Будем опираться на обобщенные критерии:

- критерий профессиональной продуктивности характеризует уровень профессионализма и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям;
- критерий профессиональной зрелости свидетельствует об умении педагога соотносить свои профессиональные возможности и потребности с предъявляемыми к нему профессиональными требованиями. Трудно не согласиться с исследованиями Л. Г. Чернышевой, которая показала этапы эффективного функционирования педагога. Их краткая характеристика представлена в табл. 3 [12].

Таблица 3

Этапы эффективного функционирования педагога (по Л. Г. Чернышевой)

Этапы эффективного функционирования педагога	
Организационно-деятельностный Оптимизация потенциала окружающей среды	Субъектный Оптимизация ресурсов субъекта педагогической деятельности
<i>I этап – определение соответствия личности выбранной профессиональной деятельности</i>	
Формирование информационной среды, обеспечивающей возможность получения сведений о деятельности в процессе профессионализации	Формирование образа субъекта специалиста
<i>II этап – продуктивное усвоение профессиональных знаний, умений и навыков и активное взаимодействие сторон в процессе обучения</i>	
Оптимизация учебно-воспитательной и учебно-тренировочной деятельности	Адаптация к деятельности
<i>III этап – активное вхождение в профессию</i>	
Активизация процессов приобщения к профессии	Адаптация к профессиональной среде, стабилизация самооценки, формирование навыков адаптивного поведения
<i>IV этап – реализация личности в профессиональной деятельности</i>	
Обеспечение достижения профессиональной самоактуализации педагога, активизация позитивного трудового потенциала и культуры деятельности	Развитие профессиональной индивидуальности на основе углубления профессиональной компетентности

Мы считаем, что *профессионально значимыми* качествами педагога считаются такие, при которых уровень развития и профессионального мастерства педагогов взаимосвязаны: чем выше ориентация на социальную активность, гуманитарные ценности, тем большую удовлетворенность получает педагог от своей профессиональной деятельности на разных этапах жизненного пути. На различных этапах жизни смысл видов деятельности педагога меняется. Обеднение или сужение сферы самовыражения педагога до про-

фессиональной роли неизбежно сказывается на его жизни в целом. Вместе с тем профессиональная деятельность – один из важнейших компонентов осознания общественной полезности педагогического труда. Социальная значимость профессии сочетается с высокой оценкой ряда сугубо профессиональных сторон деятельности, *выражающихся в повышении профессионализма личности*. Важнейшими факторами являются высокие профессионально-личностные стандарты. Профессионализм педагога состоит в умении учитывать способы формирования личности человека, возможность совершенствования профессиональной культуры.

Процесс повышения профессиональной культуры рассматривается нами как целенаправленное, упорядоченное и управляемое воздействие на формирование и развитие ценностных ориентаций педагога. И если эволюционный процесс требует решения задач накопления информации, ее трансляции, перехода к самоорганизации, то формирование жизненных планов формируется под влиянием стратегического подхода той среды, в которой он находится [2; 14]. Гуманистический потенциал культуры – неисчерпаемый кладезь ценностей, из которого педагог получает материал для своего развития. *Фундамент профессионально-педагогической культуры*, по мнению В. А. Сластенина, составляют следующие ценности:

- *общечеловеческие* – человек, ребенок, учитель;
- *духовные* – педагогический опыт, способы педагогического мышления;
- *практические* – педагогические технологии;
- *личностные* – педагогические способности, идеалы педагога др. [11].

Ценностные ориентиры профессионально-педагогической деятельности педагога и особенно его личностные, существенно влияют на его развитие – формирование духовного мира. Педагогическая культура как сущностная составляющая социокультурного становления характеризуется воспроизводством социального опыта личности, переводом культуры в индивидуальную форму существования [15].

Отмеченные условия в заключение дают реальную возможность повышения культуры профессионала, которая характеризуется зрелостью и развитостью знаний, опирающихся на профессиональную подготовку, позволяющую осуществлять высокое качество профессиональной деятельности, основанное на социальной ответственности, способности к профессиональному взаимодействию, обеспечивающему саморазвитие личности.

Механизм формирования культурной направленности личности педагога будет эффективным, если определены приоритетные направления развития личности и внешние условия обеспечивают удовлетворению требований инновационного развития культуры, происходящие через три основных типа стратегий жизни:

- стратегия благополучия;
- *стратегия жизненного успеха*;
- *стратегия самореализации*.

Социальная значимость профессионально-педагогической деятельности требует высокой степени ответственности за результативность образовательного труда педагогов, определяющегося актуализацией способности к непрерывному профессиональному образованию [9].

Становится очевидным, что динамичные личностные изменения в развитии личностно-профессионального потенциала педагога могут стать основой образовательной политики и повысят эффективность педагогической деятельности в обществе.

Библиографический список

1. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
2. **Бурлачук, Л. Ф.** Психология жизненных ситуаций / [Текст] Л. Ф. Бурлачук, Л. Ф. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. **Вершловский, С. Г.** Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена [Текст]: монография / С. Г. Вершловский. — СПб.: СПб АППО, 2008. – 155 с.
4. **Вершловский, С. Г.** Проблемы гуманизации школьного образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Гуманизация образования. Теория. Практика – СПб.: СПб ГУПМ, 1994. – С. 5–14.
5. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
6. **Гуца, Н. В.** Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Гуца. – Казань, 2001. – С. 13–18.
7. **Киселева, Т. В.** Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Киселева. – СПб., 2002. – С. 12–16.
8. **Князева, Е. Н.** Синергетика как новое мировидение; диалог с И. Пригожиным [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 5–9.
9. **Королькова, Е. И.** Социально-педагогические условия формирования эмоционально – оценочного отношения педагогов к профессиональной деятельности в системе образования «Педколледж – начальная школа – дошкольное учреждение» [Текст]: автореф. дис. ... канд. педагог. наук / Е. И. Королькова. – М., 2007. – С. 13–14.
10. **Митина, Л. М.** Учитель на рубеже веков [Текст]: психологические проблемы / Л. М. Митина. – М., 1999. – С. 3–4, 112.
11. **Сластенин, В. А.** Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / В. А. Сластенин. – М., 1993. – 345 с.
12. **Чернышева, Л. Г.** Психологические детерминанты профессионального становления педагогов физической культуре [Текст]: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Л. Г. Чернышева. – СПб., 2007. – С. 10–24.
13. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: уч. пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.

14. **Шапшова, И. И.** Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / И. И. Шапшова. – СПб., 2003. – С. 10–16.

15. **Шулекина, В. А.** Социокультурный аспект гуманитарного образования [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук / В. А. Шулекина. – Саратов, 1999. – С. 10–12.

16. **Юдина, Е. Г.** Педагогическая этика и профессиональное сознание педагога [Текст] / Е. Г. Юдина // Человек. 1998. – № 4. – С. 46–49.

УДК: 316.444.5; 378.1

Мищенко Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, декан гуманитарного факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Mishchenko Vladimir Alexandrovich

Candidate of pedagogy, senior lecturer, Dean of Humanitarian Faculty, Head of the Chair of Pedagogics and Psychology at the Yugorsky State University, vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk

THE ROLE OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING IN IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF YOUNG SPECIALISTS

В современных условиях, характеризующихся ускоренным развитием науки и перманентной разработкой новейших технологий во всех областях человеческой деятельности, выпускникам вузов в начале их работы зачастую не хватает профессиональных знаний, полученных в высшем учебном заведении. Помимо того, развитие экономики способствует появлению новых профессий и специальностей, требующих интегрированных знаний в области различных наук. По замечанию современного автора «образование взрослых обусловлено динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением ... возможностей ... рационального использования (свободного времени)» [2, с. 63].

В подобной ситуации не только актуальным, но и жизненно необходимым для молодых специалистов становится получение дополнительного профессионального образования. Оно может проводиться в самых различных

формах. Однако, по нашему мнению, для молодых специалистов в различных областях знания, уже имеющих некоторый, хотя и небольшой, практический опыт профессиональной деятельности, одной из самых эффективных форм такого обучения являются занятия на краткосрочных курсах (срок обучения до двух месяцев) с отрывом от работы. В последние годы подобные курсы существуют при различных высших учебных заведениях, специальных центрах профессионального обучения, а также создаются отдельными организациями и предприятиями [5].

Дополнительное профессиональное обучение, как одна из форм непрерывного образования, по мнению М. В. Кларина, разделяется на две области. Первая из них связана с социальной практикой (социально-образовательный аспект); «... вторая – самим процессом освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта (психолого-педагогический аспект)» [4, с. 42]. Необходимо подчеркнуть, что оба этих аспекта нашли свое отражение в процессе формирования профессиональной мобильности у молодых специалистов, получивших дополнительное профессиональное образование на специализированных курсах. Рассмотрим механизм этого процесса, но прежде кратко остановимся на самом понятии «профессиональная мобильность».

Следует отметить, что само явление профессиональной мобильности, равно как и возрастание значимости дополнительного профессионального обучения, неразрывно связаны, в том числе, с одним и тем же процессом: бурным развитием науки, появлением новейших принципиально отличных от традиционных технологий и возникновением новых профессий и специальностей. На бытовом уровне профессиональная мобильность обычно характеризует внутреннюю готовность человека к смене профессии. Появившееся в отечественной педагогической и психологической литературе еще в советский период в начале 80-е гг. XX в., профессиональная мобильность первоначально означала способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения и, таким образом, обеспечить эффективность своей профессиональной деятельности [6, с. 1]. Однако впоследствии, вместе с изменением условий экономического хозяйствования и усложнением ситуации на рынке труда, трактовка профессиональной мобильности как интегративного феномена определенным образом изменилось. В современной российской научной литературе предлагаются различные подходы к толкованию этого явления. Разными авторами оно рассматривается с позиций педагогики, психологии и социологии, или комплексно, - как сложный социально-психолого-педагогический феномен.

С чисто социологических позиций профессиональную мобильность можно трактовать как – постоянно оцениваемые как самим индивидом, так и его окружением функционально-статусные перемещения в пространстве профессиональной иерархии [3]. Некоторые авторы пытаются в определении дать целостный анализ всех элементов этого понятия. Так, Л. В. Горюнова

полагает, что это профессиональная мобильность включает в себя триединый комплекс следующих составляющих:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;

- деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды» [1, с. 116].

Подобная разноголосица свидетельствует о том, что профессиональная мобильность представляет из себя достаточно сложное интегративное явление, до сих пор не получившее общепризнанного определения. Не останавливаясь на анализе тех или иных достоинств и недостатков упомянутых трактовок, мы предлагаем авторское определение профессиональной мобильности – это качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии, обусловленное личными способностями, внешними условиями жизни и его социализацией, включая направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах. Подобное определение, на наш взгляд, достаточно кратко и, в то же время отражает все факторы, влияющие на формирование профессиональной мобильности у отдельных лиц. Кроме того, следует отметить, что существует более узкое понятие, – «внутрипрофессиональная мобильность», предусматривающее способность и готовность не к кардинальной смене профессии, а лишь к смене специальностей в рамках одной и той же профессии». Применительно, например, к профессии «радиоинженер» специальностями являются «инженер конструктор радиоэлектронных устройств», «инженер технолог по изготовлению радиоэлектронной аппаратуры» и т. п.

Каким же образом в процессе дополнительного профессионального обучения может быть повышена профессиональная и, особенно, внутрипрофессиональная мобильность молодых специалистов? Как уже отмечалось, само подобное обучение предусматривает два аспекта: социально-образовательный и психолого-педагогический. Выработка различных элементов профессиональной мобильности может быть соотнесена с каждым из этих аспектов.

В социально-образовательном отношении дополнительное профессиональное обучение выполняет следующие функции, напрямую связанные с формированием профессиональной мобильности:

- предоставляет сведения о смежных специальностях в рамках одной и той же профессии;

- предоставляет информацию о всей технологической цепочке изготовления того или иного изделия или продукта (в том числе и на смеж-

ных предприятиях), что предусматривает знакомство с основами других профессий;

– способствует установлению личных связей с коллегами с других предприятий, работающими по различным профессиям и специальностям обеспечивает обмен технической информацией;

– косвенным образом предоставляет сведения о потребностях на рынке труда и об условиях работы на различных предприятиях отрасли.

В свою очередь, психолого-педагогический аспект дополнительного профессионального образования непосредственно связан с такими функциями, способствующими повышению профессиональной мобильности, как:

– выработка коммуникативных способностей;

– повышение профессиональной самооценки молодого специалиста;

– мотивация к самообразованию в области своей и смежных профессий и специальностей;

– формирование инициативности, как в собственной профессиональной деятельности, так и в отношении смены места работы, специальности или профессии.

Рассмотрим каждую из этих функций подробнее.

1. Как известно, одной из основных задач дополнительного профессионального образования является расширение профессионального кругозора слушателей. Оно включает в себя не только знакомство с новыми технологиями применительно к их узкой специализации, но и с процессом создания конечного изделия (общая разработка – конструкторское проектирование – технология изготовления – контроль качества). Таким образом, специалист лучше знакомится с различными смежными специальностями в рамках профессии: инженер-конструктор – инженер-технолог – инженер-испытатель. Нередки случаи, когда на одних курсах обучаются представители всех этих специальностей, например, при внедрении новейшей технологии и материалов, требующих новых подходов к работе: от проектирования до контроля качества. Вследствие этого слушатели курсов – молодые специалисты, в дальнейшем могут сменить специальности в рамках рассмотренной цепочки, как внутри своего предприятия, так и на новых местах работы, что нередко происходит на практике. Кроме того, используя полученные комплексные знания, они могут становятся хорошими администраторами-менеджерами в области управления разработкой и производством различных видов продукции.

2. Для качественного изготовления того или иного изделия, особенно вновь внедряемого, специалисты должны себе представлять всю технологическую цепочку его производства: начиная от производства исходных материалов и полуфабрикатов и заканчивая условиями эксплуатации. Зачастую так называемый «скрытый брак» полуфабрикатов, изготовленных на одном предприятии, приводит к задержке производства на другом предприятии, занимающимся конечной сборкой изделий или выходу изделий из строя в процессе испытаний и эксплуатации. Поэтому представители смежных

предприятий должны иметь представление о всей технологической цепочке и, таким образом, получают потенциальную возможность к смене профессии и специальности на новом месте работы.

Кроме того, в современном производстве одно и то же оборудование и аппаратура могут использоваться в самых разных отраслях промышленности и выполнять различные функции. В качестве одного из примеров можно привести установки лазерной обработки, нашедшие самое широкое применение в различных отраслях промышленности: от микроэлектроники и точного приборостроения до легкой промышленности. На курсах, организованных предприятием-изготовителем подобных установок по их использованию и обслуживанию, встречаются представители самых разных профессий. Таким образом, специалист, в случае необходимости, может перейти на совершенно другое место работы и получить иную профессию.

3. Пожалуй, одной из важнейших, хотя неформальной и не декларируемой официально задачей обучения на дополнительных профессиональных курсах, является установление личных связей между коллегами из различных предприятий и организаций – представителями смежных специальностей, особенно молодыми специалистами, которые легче идут на подобные контакты. Как известно, на различных фирмах могут существовать разные подходы к решению тех или иных технических задач, собственные оригинальные технологии и конструкторские решения. Хотя в условиях конкуренции подобная информация нередко является закрытой, на практике ее элементами нередко обмениваются на уровне специалистов младшего и среднего звена, особенно в ходе неформальных встреч после окончания дневных занятий на курсах. Кроме того, в ряде случаев, сами предприятия заинтересованы в продаже или (по разным причинам) внедрении собственных разработок на предприятиях-конкурентах. Особенно эффективно это при единичном и мелкосерийном производстве. Таким образом, молодые специалисты, получают сведения из области смежных специальностей, которыми могут воспользоваться при переходе на другую работу по новой специальности. В ряде случаев подобные личные отношения поддерживаются и после окончания курсов, носят взаимовыгодные характер и могут стать основанием для перехода на новое место работы.

4. В ходе занятий на курсах кроме собственно профессиональных знаний учащиеся, формально или неформально (чаще последнее), получают разнообразную информацию о социально-экономической ситуации в отрасли в целом, о потребностях различных предприятий в специалистах разного профиля, условиях оплаты труда, социальных льготах и т. п. Подобная информация, применительно к личной ситуации слушателей, может послужить основанием для смены специальности и места работы.

5. Обращаясь к психолого-педагогическому аспекту формирования профессиональной мобильности необходимо отметить, что получение профессионального дополнительного образования способствует дальнейшему формированию некоторых личностных качеств, необходимых для повышения

профессиональной мобильности специалиста. В первую очередь, это относится к коммуникативным способностям. В процессе обучения на курсах слушатели активно общаются между собой, обсуждая некоторые технические и иные проблемы, связанные с их настоящей и будущей профессиональной деятельностью и социальным статусом. При этом они, уже обладая определенным социальным опытом в сфере профессиональной деятельности, при общении проявляют интерес к профессиональной и жизненной ситуации собеседников, ведут себя достаточно активно, вступают в дискуссии, отстаивают собственную точку зрения. Таким образом, в процессе подобной практики общения их коммуникативные качества получают дополнительный стимул к развитию. Равным образом, это относится и к общению с преподавателями, способностям слушателей, в отличие от студентов, не стесняясь задавать профессионально грамотные вопросы, приводить примеры из собственного профессионального опыта и т. п. Кроме того, при проведении занятий на курсах часто используются такие формы занятий, как дискуссионное обсуждение различных производственных ситуаций, проведение ролевых игр в условиях, близких к реальному производству и т. п. Как известно, подобные формы обучения также активно способствуют развитию коммуникативных способностей.

6. Достаточно близок и механизм формирования профессиональной уверенности и повышения самооценки, которые вырабатываются у молодых специалистов во время получения ими дополнительного профессионального образования. Многие, прежде не до конца осознанные ими технические вопросы, связанные с организацией производственного процесса, становятся доступнее и получают определенное теоретическое осмысление; расширяется их общий профессиональный кругозор. Это, в свою очередь, приводит к возрастанию уверенности в собственных силах и способностях в профессиональной сфере. Вместе с тем, такие качества как уверенность в собственных силах и способностях и достаточно высокая самооценка являются неизменными атрибутами высокой профессиональной мобильности.

7. Осознание и понимание некоторых, прежде не до конца продуманных и четко трактуемых технических проблем вселяет в молодых специалистов уверенность, что они смогут самостоятельно справиться и с другими подобными проблемами, перед которыми они прежде отступали в силу неполной профессиональной компетентности. А это, уже по себе является стимулом к самообразованию, причем именно в тех областях профессионального знания, которые весьма полезны в работе, но (часто в связи с их отсутствием в соответствующих курсах высших учебных заведений) казались малопонятными и труднодоступными. В свою очередь, стремление к самообразованию является необходимым качеством лиц, обладающих высокой профессиональной мобильностью.

8. И, наконец, в процессе получения дополнительного профессионального образования у слушателей курсов вырабатывается и такое качество, как инициативность. Его формирование является прямым следствием воз-

растания уверенности в собственных профессиональных возможностях, а также следствием тесного общения со сверстниками, – молодыми специалистами из других организаций и предприятий. Сравнивая лично достигнутые профессиональные и социальные результаты с аналогичными результатами своих коллег, молодой человек оценивает собственные перспективы и начинает активнее искать пути к достижению поставленной цели, используя как повышение собственной квалификации, так и опыт других лиц. Инициативность же, как и рассмотренные выше другие личностные качества, необходима людям с высокой профессиональной мобильностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что получение дополнительного профессионального образования, особенно на курсах с отрывом от производства, где шире контингент слушателей, является одним из факторов повышения профессиональной мобильности молодых специалистов. Процесс этот протекает значительно быстрее, чем в период получения образования в высших учебных заведениях, поскольку слушатели курсов уже имеют определенный жизненный и профессиональный опыт. Они способны скорее, чем студенты оценить собственные способности, возможности и потребности в смене профессии, как за счет получения новых профессиональных знаний, так и путем общения с коллегами-сверстниками, так же уже имеющими подобный опыт.

Библиографический список

1. **Горюнова, Л. В.** Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста [Текст]: монография. / Л. В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, Изд-во Ростовского университета, 2005. – 137 с.
2. **Даринский, А. В.** Образование взрослых [Текст] / А. В. Даринский // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М., 1999. – С. 63–64.
3. **Игошев, Б. М.** Системно-интегративная организация подготовки профессионально-мобильных кадров в непрерывном педагогическом образовании [Текст]: автореф. дис. ... уч. степ. д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 38 с.
4. **Кларин, М. В.** Непрерывное образование [Текст] / М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М., 1999. – С. 41–43.
5. **Мисеюк, Р. Е.** Повышение квалификации [Текст] / Р. Е. Мисеюк, М. К. Полтев // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М., 1999. – 157 с.
6. **Нужнова, С. В.** Троицкий филиал Челябинского государственного университета. «Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе». (<http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>).

УДК 371,0

Манянина Татьяна Викторовна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии высшей школы и образовательных технологий, Алтайский государственный университет, mannrom@mail.ru, Барнаул

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОМПОНЕНТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНЦЕВ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ**

Manyanina Tatyana

Senior teacher of faculty of pedagogics both psychology of a higher school and educational technologies, Altay state university, mannrom@mail.ru, Barnaul

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT
OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF MANAGERS
IN THE FIELD OF EDUCATION AND SOCIAL PROTECTION**

Актуальность исследования эмоционального интеллекта как компонента психологической культуры (ПК) профессионала обусловлена возросшим интересом современной психологической науки к роли ПК в процессах трансформации картины мира человека. К числу форм проявления ПК относится готовность к конструктивному взаимодействию благодаря интериоризированной индивидом системы знаний, умений, навыков в области основ научной психологии [1; 3; 6; 8].

Так, например, А. Б. Орлов отмечает, что «подлинная ПК учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся». И далее: «Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (то есть неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [8, с. 146].

Автор акцентирует внимание на проблеме экологии личностной и социальной активности, т. е. «чистоты» (безвредности) отношений с собой и социальной средой. Также указывается способ проявления ПК – владение человеком психопрактиками, организующими спектр его состояний и направленных, например, на повышение его стрессоустойчивости, конкурентоспособности и т. д.

Л. Д. Демина указывает на характеристики ПК личности как сложной функциональной системы, «состоящей из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, обеспечивающих информированность личности о законах психического отражения психического мира и порождения собственной психической реальности, способах управления внутренней и внешней

активности на основе персонального образа мира» [4, с. 12]. Таким образом, в данном контексте развиваются представления о ПК как функциональной системе, порождающей новую субъектную реальность бытия и являющуюся неотъемлемой от психологического благополучия личности.

Многоаспектность проявления ПК в различных аспектах профессиональной деятельности актуализирует проблему адекватного эмоционального реагирования и восприятия партнеров по взаимодействию, что открывает возможность постановки вопроса об эмоциональном интеллекте как компоненте ПК специалистов в сфере «человек – человек».

В современных психологических исследованиях эмоциональный интеллект (ЭИ) является конструктом, определяющим способность к опознанию, пониманию и управлению эмоциями [2; 7; 9; 10; 11; 12].

В зарубежной психологии выделяется два направления в изучении ЭИ. Во-первых, модели способностей рассматривают ЭИ как набор когнитивных способностей, в составе которого выделяются два компонента: первый связан с собственными эмоциями, второй – с эмоциями других людей [12]. Во-вторых, смешанные модели включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания [11].

В отечественной психологии Г. Горсковой ЭИ рассматривается как способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [2]. Д. В. Люсиным [7] ЭИ трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

А. С. Петровской [9] показано, что существует взаимосвязь между индивидуальной мерой выраженности ЭИ, процессуальными характеристиками и результативными параметрами управленческой деятельности. ЭИ минимизирует возможность выбора попустительского стиля, как наименее эффективного, при этом обеспечивая выбор оптимального управленческого стиля.

В качестве специфических факторов, лежащих в основе ЭИ, называются индивидуальные различия в саморегуляции, основанные на интегрированных эмоциональных, когнитивных и мотивационных функциях, символическая репрезентация эмоций [10].

В исследовании, представленном в данной статье, эмоциональный интеллект изучался как компонент психологической культуры управленцев образовательных учреждений и учреждений социальной защиты.

Методика исследования

Исследование компонентов психологической культуры управленцев образовательных учреждений и учреждений социальной защиты проводилось с использованием следующих методик: тест-опросник «Эмоциональный интеллект» Д. Б. Люсина, «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова, «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, «Самоактуализационный тест» Э. Шостром,

«Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана, «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир, опросник SACS С. У. Хобфолла.

Для обработки данных использовалась процедура корреляционного и факторного анализа (программа статистической обработки SPSS ver 15.0).

В исследовании принимало участие 107 управленцев: 64 человека в социальной сфере и 43 в образовательной сфере.

Результаты исследования и обсуждение

По основным шкалам опросника «Эмоциональный интеллект» Д. Б. Люсина были получены результаты, свидетельствующие о высоком уровне развития эмоционального интеллекта у управленцев (табл. 1).

Таблица 1

Показатели эмоционального интеллекта управленцев

Основные шкалы и субшкалы	N	M	m	Психометрические характеристики шкал и субшкал опросника ЭМИн	
				M	m
межличностный эмоциональный интеллект	107	61,4953	,74911	44,3	6,97
внутриличностный эмоциональный интеллект	107	66,3832	,85283	43,3	8,72
понимание эмоций	107	61,6168	,82037	43,8	7,41
управление эмоциями	107	66,2617	,73844	43,8	8,05
межличностное понимание эмоций	107	33,2897	,50198	24,6	4,10
межличностное управление эмоциями	107	28,2056	,33692	19,8	3,98
внутриличностное понимание эмоций	107	28,3271	,44057	19,3	4,58
внутриличностное управление эмоциями	107	20,9065	,31995	13,7	3,15
экспрессия	107	17,1495	,33641	10,4	3,28

Показатель «межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ) образуется сочетанием субшкал «понимание чужих эмоций» и «управление чужими эмоциями». Высокие результаты, полученные по данным показателям у работников в сфере образования и социальной защиты, указывают на отсутствие у респондентов затруднений при распознавании чужих эмоций через вербальное и невербальное поведение, у них развиты способности к установлению позитивных межличностных коммуникаций, преодолению конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия, возможности использовать эмоции как регулятор межличностных отношений.

Показатель «внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ) связан с осознанием респондентами собственных эмоциональных реакций

и состояний, и умением их регулировать. Данная шкала образуется показателями «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «экспрессия». У респондентов зафиксирован высокий уровень развития рефлексии собственных эмоций и управления ими, способность к различению как возникающих эмоций, так и пониманию причин их возникновения; определена развитая на высоком уровне способность к построению успешных стратегий самомотивации и контролю экспрессии.

Шкала «понимание эмоций» (ПЭ) образована показателями «межличностное понимание эмоций», «внутриличностное понимание эмоций». Полученные данные говорят о способности к пониманию своих и чужих эмоций в процессе общения.

Шкала «управление эмоциями» (УЭ) образована показателями «межличностное управление эмоциями», «внутриличностное управление эмоциями», «экспрессия». Были получены результаты, подтверждающие высокий уровень развития способности к управлению своими и чужими эмоциями. Это означает, что респонденты способны регулировать способ и степень проявления эмоций, и в то же время использовать эмоции как регулятор межличностных отношений.

Количественный анализ позволил определить следующее: у 85% управленцев уровень развития ЭИ по всем структурным компонентам (МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ) выше среднего; 15% управленцев имеют средний уровень развития ЭИ по всем основным структурным компонентам либо сочетают высокий и средний уровни развития ЭИ по основным показателям.

Для сравнения распределения показателей ЭИ был проведен опрос 103 специалистов различного профиля, не занимающих управленческих должностей (предприятий в сфере химической промышленности, торговли и финансов). В данной группе респондентов было выделено следующее соотношение уровней развития ЭИ:

- 1) респонденты с высоким ЭИ по всем структурным компонентам (11,7%);
- 2) респонденты со средним уровнем развития ЭИ (63,1%);
- 3) респонденты, имеющие сочетанные формы высокого и среднего ЭИ (5,8%);
- 4) респонденты с низким уровнем развития ЭИ по всем структурным компонентам (19,4%).

Сравнение двух выборок («управленцы» и «специалисты») проводилось с помощью t-теста Стьюдента. Как показало исследование, существуют достоверные различия в средних значениях основных показателей ЭИ между управленцами в сфере социальной защиты и образования и специалистами без управленческих функций: для показателя МЭИ ($t=17,19$ при $p<0,0001$), ВЭИ ($t=19,02$ при $p<0,0001$), ПЭ ($t=17,39$ при $p<0,0001$), УЭ ($t=19,86$ при $p<0,0001$). Можно предположить, что ЭИ является одним из факторов развития управленческих способностей личности.

Исследование влияние гендерных и возрастных характеристик респондентов на уровень развития эмоционального интеллекта с помощью t-теста Стьюдента привело к следующему. В результате сравнения были получены данные, свидетельствующие о значимом влиянии пола на показатели МЭИ.

Женщины достоверно лучше (для МЭИ $t=2,43$ при $p<0,01$), (для ПЭ $t=1,72$ при $p<0,09$) ориентируются в межличностных отношениях, понимают и управляют эмоциональными состояниями других людей. Также показано повышение уровня ЭИ с возрастом ($p<0,001$), что вероятно, может быть объяснено развитием опыта межличностного взаимодействия.

Для определения связи ЭИ с эмоциональным выгоранием личности (как показателем уровня профессиональной деформации личности) привлекался тест-опросник «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко. Ранговый корреляционный анализ (Спирмен) данных опросников «ЭМИн» Д. В. Люсина и «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко выявил наличие в основном умеренных отрицательных связей между показателями ЭИ и симптомами синдрома эмоционального выгорания. Таким образом, понимание и управление в эмоциональной сфере уменьшает проявление профессиональных деформаций личности в сфере «человек – человек».

С целью выявления специфики репрезентации ЭИ в структуре психологической культуры управленцев использовалась процедура факторного анализа. Вращение факторов проводилось по методу Varimax. По результатам факторного анализа было выбрано 5-факторное решение, объясняющее 49,50% дисперсии (табл. 2).

Таблица 2

Результаты 5-факторного решения

	До вращения			После вращения		
	Собств. значения	Процент объясняемой дисперсии	Кумулятивный процент объясняемой дисперсии	Собственные значения	Процент объясняемой дисперсии	Кумулятивный процент объясняемой дисперсии
1	6,667	18,020	18,020	6,337	17,127	17,127
2	4,665	12,608	30,628	4,793	12,953	30,080
3	2,998	8,103	38,731	2,996	8,098	38,178
4	2,134	5,768	44,499	2,233	6,035	44,213
5	1,853	5,008	49,507	1,959	5,294	49,507

В первый фактор (собственное значение – 6,337) вошли показатели эмоционального интеллекта. Наиболее высокие нагрузки имеют показатели «управление эмоциями» (0,929); «внутриличностный интеллект» (0,914) и «понимание эмоций» (0,911), «межличностный эмоциональный интеллект» (0,770).

Второй фактор (собственное значение – 4,793) составляют показатели ценностно-смыслового и оценочно-рефлексивного компонента. Наиболее высокие нагрузки имеют показатель «независимость ценностей и поведения субъекта от воздействия извне» (0,929); «самоуважение» (0,748); «гибкость поведения» (0,743), «самопринятие» (0,727), «ценностные ориентации» (0,715). Можно предположить, что опрошенные респонденты независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, проявляют гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, ценят свои достоинства, положительные свойства характера, уважают себя за них.

Третий фактор (собственное значение – 2,996) составляют показатели социального интеллекта. Наиболее высокие нагрузки имеют показатель «социальный интеллект, композитная оценка» (0,916), «познание результатов поведения» (0,680), «познание преобразований поведения» (0,673). Таким образом, управленцы в сфере образования и социальной защиты для успешной коммуникации способны извлечь достаточный объем информации о поведении людей, понимают язык невербального общения, высказывают быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозируют их реакции в заданных обстоятельствах, проявляют дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной карьере.

Четвертый фактор (собственное значение – 2,23) – представлен стратегиями коммуникации работников образования и социальной защиты. Наиболее высокие нагрузки имеют показатель «поиск социальной поддержки» (0,778), «социальное взаимодействие» (0,708). Таким образом, управленцы в процессах общения демонстрируют просоциальное поведение, выражающееся в потребности в межличностных отношениях, в контактах с другими людьми, способности к сотрудничеству или компромиссу для достижения близких или совпадающих целей.

Пятый фактор (собственное значение – 1,959) – образован стратегиями преодолевающего поведения «агрессивное поведение» (0,592), «манипулятивное действие» (0,586) и избегание (0,562), «внешняя положительная мотивация» (-0,477), «внешняя отрицательная мотивация» (-0,466). Обращает внимание наличие отрицательных связей в данном компоненте.

Итак, на основе результатов факторного анализа можно предположить, что психологическую культуру работников социальной сферы и образования образуют пять неравнозначных факторов, среди которых значимым собственным значением обладает эмоциональный интеллект.

Одним из важных следствий включения в систему психологической культуры управленцев эмоционального интеллекта является развитие представлений о ПК личности как функциональной системе, направленной на достижение эмоционального благополучия, качества и эффективного взаимодействия в профессиональной среде.

Библиографический список

1. **Бодалев, А. А.** Личность и общение. [Текст] / А. А. Бодалев. – М., 1983. – 272 с.
2. **Гарскова, Г. Г.** Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию [Текст] / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1999. – С. 25–26.
3. **Деркач, А. А.** Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров [Текст]: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А. А. Деркач, А. П. Ситников. – М., 1993.
4. **Демина, Л. Д.** Теоретико-методологические основания феномена «психологическая культура личности» [Текст] / Л. Д. Демина // Психология личностных проявлений в процессе жизнеосуществления человека. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – 359 с., 12.
5. **Дружинин, В. Н.** Психологическая культура и образование [Текст] / В. Н. Дружинин // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей. – М.: 2005. – 358 с.
6. **Климов, Е. А.** Введение в психологию труда: учебник для вузов [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1998. – 310 с.
7. **Люсин, Д. В.** Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
8. **Орлов, А. Б.** Психология личности и сущности человека [Текст]: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – Иркутск, 1995. – 274 с.
9. **Петровская, А. С.** Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 25 с.
10. **Робертс, Р. Д.** Эмоциональный интеллект [Текст]: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
11. **Bar-On, R.** The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
12. **Mayer, J. D.** Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.

УДК 371

Ивашкина Елена Владимировна

Заместитель директора ГОУ кадетской школы № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус», mkmk@sinergi.ru, Москва

**КОРПОРАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КУЛЬТУРА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ И ЕЕ РОЛЬ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

Ivashkina Elena Vladimirovna

Deputy director of Cadet school № 1770, i. e. "Moscow cadet music corps", mkmk@sinergi.ru, Moscow

**CORPORATIVE-AND-PROFESSIONAL CULTURE
OF A CADET EDUCATIONAL INSTITUTION AND ITS ROLE
IN SELF-REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL TEAM**

*«Из всех служений отечеству
воинское есть первейшее!»
Петр I*

Первейшее, но не единственное. Со времен Петра I термин «служба» широко используется в науке (в университетах – служили), в медицине (в больницах – служили), в искусстве (в императорских театрах – служили), в торговле (в «кумпанствах» – служили), на производстве (на заводах – служили) [3, с. 23]. На протяжении веков кадетские корпуса исправно «поставляли» пополнение молодых людей не только в армию и на флот, но и в Академию Наук, суды, на железную дорогу, в Министерство финансов, в Академию художеств, в дипломатический корпус и т. д.

Исторически кадетские корпуса формировались как элитные учебные заведения для дворянских детей. Продолжая традиции, кадетские корпуса сегодня ставят своей целью интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптацию к жизни в обществе, создание основ для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству (на гражданском и военном поприще) [4, с. 10].

Проблема самореализации личности предопределена необходимостью гуманизации общественной жизни общества. Именно самореализация является внутренним стимулом деятельности человека. По мнению Т. И. Шамовой [5, с. 5] одной из основных задач современного образовательного учреждения является создание условий для развития личности способной реализоваться и это относится к основным субъектам образовательного процесса – ученику, педагогу, воспитателю. Практика работы современных образовательных учреждений представляет различные модели условий,

ресурсов образовательной среды, обеспечивающих самораскрытие и самореализацию личности. Поиск оптимального варианта образовательной модели, сочетающей исторические ценности, традиции, современные достижения в сфере образования; позволяющей решать наряду с образовательными многочисленными социальными проблемами детства, привёл к возрождению кадетского образования в России.

Управление современным кадетским образовательным учреждением невозможно эффективно осуществлять без учета особенностей его корпоративно-профессиональной культуры. Несмотря на то, что за рубежом данное направление стало актуально еще в начале 1980-х годов, в России пик интереса к данной проблеме наблюдается в настоящее время. Успешность образовательного учреждения напрямую зависит от наличия в организации корпоративных правил и стандартов поведения, кодекса этических норм членов педагогического коллектива, внутришкольных ритуалов и др. [5, с. 54].

Государственное образовательное учреждение кадетская школа № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус» открыта 1 сентября 2003 г. и представляет собой модель кадетского образовательного учреждения, включающего в себя общее, музыкальное и дополнительное образование. Образовательная программа, по которой обучаются воспитанники, составлена в соответствии с индивидуальным учебным планом, который построен по образцу классического светского образования для мальчиков и учитывает максимальную занятость каждого кадета. Режим дня предполагает пребывание воспитанников в Корпусе с 09.00 до 19.00 часов по 6-дневной рабочей неделе.

Для педагогического коллектива ГОУ кадетской школы «Московский кадетский музыкальный корпус» корпоративно-профессиональная культура – это, прежде всего, признанные ценности, убеждения, нормы и формы поведения в корпусе.

Соответствие сложившейся корпоративно-профессиональной культуры образовательного учреждения реальному запросу образовательной системы является одной из ключевых проблем управления образовательным учреждением. Адекватная современным требованиям корпоративно-профессиональная культура предопределяет эффективность деятельности школы, влияя на все сферы ее жизни: стиль управления коллективом, общий настрой коллектива, организационный климат, психологическая комфортность всех субъектов образования [1, с. 26]. Именно корпоративно-профессиональная культура определяет имидж учреждения на рынке образовательных услуг, способствуя демонстрации уникальности школы, обеспечивая ее конкурентные преимущества.

В кадетской школе № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус» корпоративно-профессиональная культура включает в себя целый ряд принципов:

1. Принцип согласования позиций при принятии решений любого уровня – во многом реализации этого принципа способствует выстроенная организационная структура кадетского корпуса.

2. Принцип приоритетной ориентации на внутренние факторы развития учреждения, с учетом внешней среды, и максимальным использованием предоставляемых ею возможностей. Кадетская школа как социальная система активно взаимодействует с внешним миром, открыта для всех социокультурных систем. И в то же время ей свойственно анализировать, прогнозировать и реагировать на все изменения в обществе. Этот принцип обеспечивает педагогическому коллективу корпуса успешное сотрудничество с Международным фондом Владимира Спивакова, Всероссийским музыкальным обществом, Международным Скрябинским обществом (фондом А. Н. Скрябина), Некоммерческой организацией «Фонд Геррарда Васильева по сохранению и развитию жанра оперетты», Региональной благотворительной общественной организацией «Московское Суворовско-Нахимовское содружество», Московским объединенным художественным историко-архитектурным и природо-ландшафтным музеем-заповедником «Коломенское», Домом детских общественных организаций Правительства Москвы, Фондом поддержки и развития социальных программ «Моя страна», Региональным общественным фондом «Центр Развития Русского Языка», Торгово-промышленной палатой РФ.

3. Принцип сбалансированного внедрения нововведений, наряду с апробированными формами и способами деятельности (рациональное построение учебных программ, набор оптимальных методов обучения и т. д.), реализуется в инновационной деятельности педагогического коллектива, позволяющей применять формы и методы разноуровневого обучения, учитывать индивидуальные особенности, развивать творческие способности учащихся. Педагогами школы используются современные образовательные, информационные, интерактивные и Интернет-технологии. Каждый учебный класс по общеобразовательным дисциплинам оснащен компьютерным оборудованием, создана система методической поддержки образовательного процесса с использованием ИКТ, создан банк видеофильмов, программного обеспечения практически по всем учебным предметам. В учебных кабинетах установлены SMART-доски. Компьютерные классы оснащены цифровыми микроскопами, веб-камерами, сетевым программным обеспечением REWARD для работы в качестве лингвистического кабинета, ЛЕГО конструктором. На уроках учителя имеют возможность провести интерактивный опрос с помощью специальных пультов управления.

4. Принцип компетентности, наглядно подтверждающий личностные достижения педагогов кадетской школы. Школа располагает высококвалифицированными кадрами: «Заслуженный учитель Российской Федерации», «Заслуженный работник культуры Российской Федерации», 6 заслуженных артистов, 3 человека имеют ученые степени кандидатов и докторов наук, 4 человека являются аспирантами и соискателями ученой степени, 19 чело-

век имеют почетные звания и награды, победители окружного, финалист Всероссийского конкурса «Учитель года».

5. Принцип коллективного проектирования образа желаемой корпоративно-профессиональной культуры и работа по достижению этого состояния, обеспечивающие повышение эффективности управления образовательным учреждением. Возможность эффективного применения данного принципа в деятельности педагогического коллектива школы обеспечена системой разноуровневого управления и системой разработанных традиций. Соблюдение сложившихся традиций является средством для передачи корпоративно-профессиональной культуры, так как с традициями связаны главные ценности образовательного учреждения. Ценности кадетского образовательного учреждения являются ядром корпоративно-профессиональной культуры, на основе которых вырабатываются нормы и формы поведения в коллективе. Именно ценности, разделяемые и декларируемые основателями и наиболее авторитетными членами педагогического коллектива, являются ключевым звеном, от которого зависит сплоченность сотрудников, формируется единство взглядов и действий.

6. Принцип инициативности и ответственности каждого члена школьного коллектива обеспечивается за счет системы самоуправления. Это формально-правовое самоуправление, основанное на требованиях законодательных и локальных актов. С помощью этой модели все участники образовательного процесса реализуют свои гражданские права на участие в управлении делами Корпуса. Самоуправление в школе осуществляется через работу Управляющего совета школы. В него входят представители родительских комитетов, педагоги, воспитанники, попечители, представители общественных организаций. Управляющий совет организует деятельность кадетской школы, осуществляя соуправление.

7. Принцип приоритетной ориентации на формирование позитивного имиджа корпуса на рынке образовательных услуг наиболее ярко представлен концертной деятельностью корпуса. Творческие коллективы Корпуса неоднократно участвовали в проведении Международного Фестиваля стран СНГ и Балтии «Москва встречает друзей», организованного Международным Благотворительным фондом Владимира Спивакова. Духовой оркестр открывал Дни России на Всемирной выставке «ЭКСПО» в Японии. По приглашению Министерства образования Италии оркестр провел гастрольные поездки в городах Италии. Ежегодно музыкальные коллективы корпуса принимают участие в работе Международного лагеря Правительства Москвы Камчия (Болгария), где ребята отдыхают и дают концерты. Первый оркестр успешно выступил на 32-ом Международном фестивале духовых оркестров в г. Альбервиль (Франция). Эти выступления поразили зрителей музыкальными успехами и достижениями воспитанников. Духовые ансамбли и хор стали неоднократными лауреатами окружного и городского тура Фестиваля Детского и Юношеского Творчества «Юные таланты Московии».

Главный принцип, лежащий в основе корпоративно-профессиональной культуры кадетской школы № 1770 – принцип целеполагания. Цель определяет не только результат, но и путь к его достижению. Главная цель, стоящая перед кадетской школой № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус», – подготовка человека широкой эрудиции, высокой культуры, с развитым чувством гражданского долга независимо от его будущей профессии, т. е. всестороннее развитие личности ребенка, способного успешно выполнить свои гражданские и конституционные обязанности в мирное и военное время. Достижение этой цели во многом зависит от того, какие принципы заложены в основе деятельности образовательного учреждения и насколько они способствуют самореализации педагогического коллектива. Вся деятельность педагогического коллектива корпуса строится на основе следующих принципов:

1. *Принцип системности.* Цели, как отдельного члена коллектива, так и всего педагогического коллектива представляют собой систему, организованную по направлениям (личные и профессиональные цели), по времени (дальние, среднесрочные и ближние) и приоритетам (степень важности в зависимости от ситуации).

2. *Принцип осмысленности.* Цели всегда осознанны, они появляются в результате выбора из спектра имеющихся возможностей.

3. *Принцип конкретности.* Цели всегда сформулированы конкретно, с учетом возможности качественного и количественного измерения продвижения к результату.

4. *Принцип временных границ.* Для достижения целей определены временные границы.

5. *Принцип гуманности.* Цели ставятся и осуществляются с учетом того, в какой мере их достижение может доставить дополнительные трудности и обязанности каждому члену педагогического коллектива, какие проблемы может вызвать. Определяя приоритетные цели и задачи, мы всегда помним о том, что они должны быть осмыслены с точки зрения того, какой ценой будет достигнут желаемый результат.

Именно принцип гуманности руководил педагогическим коллективом корпуса, когда в 2003–2004 гг. Московский кадетский музыкальный корпус приступил к разработке и реализации проекта «Учреждение института уполномоченного по правам в школе». На расширенном заседании Совета школы, в состав которого входят учителя, воспитатели, кадеты и родители, был избран омбудсмен корпуса, т. е. Уполномоченный по правам участников образовательного процесса. «Омбудсмен» – слово, пришедшее из шведского языка, не привычно для нас, но оно прижилось просто потому, что короче «Уполномоченного по правам участников образовательного процесса». Омбудсмен защищает права не только детей, но и родителей, и учителей.

Сложившаяся система взаимодействия педагогического коллектива и родителей воспитанников, включающая в себя индивидуальные беседы и консультации, открытые уроки и концерты для родителей, совместные поез-

дки и экскурсии, тематические родительские собрания, привлечение родителей к участию в концертах и других мероприятиях, обеспечивает открытое и эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Учебно-воспитательная работа, проводимая педагогами школы, обеспечивает воспитанникам не только эмоциональное развитие и раскрытие индивидуальных возможностей, творческих способностей, но и создает основу для продолжения обучения в профессиональных учебных заведениях. Индивидуальный подход к каждому ребенку, организация его деятельности с учетом личностных возможностей и особенностей – характерная особенность жизнедеятельности в кадетском корпусе. Создавая детям условия для развития их талантов, дарований, способностей, мы определяем перспективу творческого роста каждого из них, помогаем разработать программу саморазвития.

Продуманная, грамотно построенная корпоративно-профессиональная культура образовательного учреждения дает возможность для реализации внешней и внутренней форм самореализации личности. Внешняя направлена на самовыражение каждого члена педагогического коллектива в различных сферах жизнедеятельности: творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др.

Внутренняя форма самореализации обеспечивает самосовершенствование в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах. Ярким подтверждением этому являются государственные, научные и профессиональные звания, награды, отличия педагогического коллектива корпуса.

Роль корпоративно-профессиональной культуры образовательного учреждения в таком процессе как самореализация трудно переоценить. Именно корпоративно-профессиональная культура предусматривает определение философии учреждения, его миссию, цели и задачи деятельности, средства и методы их достижения [2, с. 155].

Приложение

Педагогический совет

«Корпоративно-профессиональная культура кадетской школы как фактор самореализации педагогического коллектива»

Цель: выявить пути и способы формирования корпоративно-профессиональной культуры школы как важнейшего фактора самореализации педагогического коллектива.

Задачи: 1) ознакомить педагогов корпуса с сущностью и структурой культуры школы и возможностями ее влияния на процесс самореализации личности;

2) определить резервы и возможности их использования в дальнейшем развитии культуры образовательного учреждения.

Участники: администрация, старшие воспитатели и педагоги ГОУ кадетской школы № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус».

Подготовка:

1. Создание инициативной группы по проведению педсовета.
2. Изучение научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме.
3. Обсуждение на заседаниях методических отделов и методических объединений учителей следующих вопросов:
 - Что такое корпоративно-профессиональная культура школы? Из каких элементов она состоит?
 - Какие особенности культуры нашей школы можно выделить?
 - Какой личный вклад Вы вносите для развития культуры корпуса?
 - Что необходимо и можно сделать для повышения уровня культуры нашего образовательного учреждения?
4. Формирование проблемных микрогрупп педагогов, индивидуальная работа с их руководителями.
5. Составление инициативной группой совместно с руководителями микрогрупп педагогов проекта решения заседания педсовета.

Оформление, оборудование и инвентарь:

1. На экране представлена тема педагогического совета.
2. Подготовлены рабочие места для работы экспертно-аналитической группы и семи микрогрупп педагогов.
3. Отпечатано восемь экземпляров отрывков из книг К. М. Ушакова «Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы» [7, с. 54].
4. Установлено оборудование для демонстрации фрагментов уроков.

Ход педсовета

I. Вступительная часть. Краткое выступление директора о целевых установках, замысле и форме проведения данного педагогического совета.

II. Информационно-теоретическая часть – доклад заместителя директора по УВР кадетской школы:

Понятие «культура школы» в педагогическом менеджменте чаще всего определяют как совокупность норм, ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, правил, регулирующих деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива и определяющих уклад жизни в учебном заведении [8, с. 43]. Культура школы существует в любом образовательном учреждении, независимо от того: осознается она членами школьного сообщества или нет.

Известный исследователь проблем педагогического менеджмента К. М. Ушаков [7, с. 124] изобразил структуру культуры школы в виде уровневой модели. Организационная культура школы, по его мнению, включает такие элементы, как:

- 1) символы учебного заведения;
- 2) герои школьного сообщества;
- 3) язык организации;
- 4) разделяемые убеждения в среде детей и взрослых;
- 5) профессиональные и общечеловеческие ценности.

Для развития корпоративно-профессиональной культуры учебного заведения необходимо следующее:

1. Наличие у администрации и учителей корпуса теоретических знаний о культуре школы, ее содержании, структуре, формах и способах сохранения и изменения культурного потенциала.

2. Отчетливое осознание того, что культура школы существует объективно, что она достаточно устойчива.

3. Использование методов научно-исследовательской деятельности для описания и диагностирования существующей культуры образовательного учреждения. Важно выяснить:

а) преобладающие ценностные ориентации в педагогическом сообществе;

б) кто является носителем ценностей, имеющих высокий ранг в иерархии ценностных ориентации школьного коллектива;

в) как (положительно или отрицательно) влияют доминирующие ценностные ориентации на нравственно-психологический климат в коллективе;

г) какие ценности будут содействовать осуществлению инновационного замысла, а какие из них могут стать препятствием в данном процессе.

4. Формирование представлений о желаемом образе учебного заведения, его миссии, целях, принципах и перспективах жизнедеятельности. Определение возможностей и условий для установления ценностно-ориентационного согласия (единства) в коллективе кадетской школы.

5. Проектирование аксиологических (ценностных) коммуникаций в педагогической среде.

6. Проведение совместной деятельности на основе желаемых ценностных ориентаций. Необходимо использовать приемы и методы убеждения, личного примера и совместного жизнетворчества.

7. Применение способов индивидуальной и коллективной рефлексии для анализа происходящих изменений в культуре учебного заведения.

Процесс сохранения и развития культурного потенциала кадетской школы зависит от деятельности каждого педагога, от его вклада в формирование нравственно-правовой, эстетической и корпоративно-профессиональной культуры учебного заведения.

III. Проектная часть. Организуется работа семи микрогрупп педагогов по рассмотрению следующих проблем:

1. Культура мышления (руководитель группы – психолог школы).

2. Культура речи и общения (под руководством председателя методобъединения учителей гуманитарного цикла).

3. Нравственно-правовая культура (руководитель группы – школьный омбудсмен).

4. Корпоративно-профессиональная культура школы (под руководством председателя методического объединения учителей иностранных языков).

5. Культура здорового образа жизни (руководитель группы – руководитель методического объединения старших воспитателей).

6. Эстетическая культура школьного пространства (под руководством руководителя методического отдела музыкально-теоретических дисциплин).

7. Культура урока (под руководством председателя методического объединения учителей естественнонаучного цикла).

Каждая группа в течение 20 минут обсуждает свой аспект рассматриваемой на педсовете проблемы, а затем информирует всех участников заседания о результатах групповой мыследеятельности.

На заседании педагогического совета объявляется чай-пауза, во время которой члены экспертно-аналитической группы анализируют результаты работы микрогрупп педагогов и вносят коррективы в проект решения педсовета.

IV. Заключительная часть. Руководитель экспертно-аналитической группы подводит итоги участников педсовета.

Принимается решение заседания:

Педагогический совет ГОУ кадетской школы № 1770 рассматривает культуру школы, во-первых, как систему коллективных ценностей, норм и традиций уклада совместной жизнедеятельности детей и взрослых; во-вторых, как интегральную характеристику индивидуальности сообщества корпуса; в-третьих, как важнейший фактор самореализации педагогического коллектива.

Признавая особую актуальность обсуждаемой проблемы в современной социально-педагогической ситуации, ее практическую значимость для образования, воспитания и самореализации личности, педагогический совет постановляет:

Провести в марте–апреле следующего года диагностическое исследование основных компонентов культуры учебного заведения и сопоставить полученные результаты с параметрами, характеризующими культурный потенциал корпуса в настоящее время.

Заместителям директора кадетской школы учесть высказанные участниками педсовета предложения при составлении плана работы образовательного учреждения на следующий учебный год.

Организовать в корпусе работу постоянно действующего семинара педагогов по данной проблеме.

Преподавателям корпуса уделить особое внимание совершенствованию культуры урока и внеклассных мероприятий, педагогического общения и взаимодействия с воспитанниками.

Библиографический список

1. **Афанасьева, Т. П.** Технологии развития педколлектива или Как без проблем управлять педагогическим коллективом школы [Текст]: практическое пособие. / Т. П. Афанасьева, И. А. Елисеева. – М.: АРКТИ, 2007. – 168 с.
2. **Виханский, О. С.** Менеджмент. [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: МГУ, 1995. – 300 с.
3. **Военная** энциклопедия. изд. Сытина, Петербург, 1913 год, т. XI, 265 с.

4. **Кадетское** образование в Москве. Выпуск 2. – М.: Центр «Школьная книга», 2006. – 336 с.
5. **Спивак, В. А.** Корпоративная культура. [Текст] / В. А. Спивак. –СПб., 2003. – 352 с.
6. **Шамова, Т. И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: «Педагогический поиск», 2001 – 384 с.
7. **Ушаков, К. М.** Управление школьной организацией [Текст]: организационные и человеческие ресурсы. / К. М. ушаков. – М., 1995. – 360 с.
8. **Поташник, М. М.** Управление развитием школы [Текст] / М. М. Поташник // Под ред. В. С.Лазарева. – М., 1995. – 230 с.

РАЗДЕЛ X ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК. 796.015

Полевщиков Михаил Михайлович

Кандидат педагогических наук, профессор, декан ФФК ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», mmpol@yandex.ru, Йошкар-Ола

Роженцов Валерий Витальевич

Доктор технических наук, профессор кафедры ПуП ЭВС ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», rvv@marstu.mari.ru, Йошкар-Ола

Палагина Надежда Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», mmpol@yandex.ru, Йошкар-Ола

ВРАБАТЫВАНИЕ КАК ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ОРГАНИЗМА К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ

Polevshchikov Michael Mikhaklovich

Candidate of pedagogy, professor, Dean of the Faculty of Physical Culture at the Mari State University, mmpol@yandex.ru, Ioshkar Ola

Rozhentsov Valery Vitalyevich

Dr. Sci. Tech., professor of the Mari State University, rvv@marstu.mari.ru, Ioshkar Ola

Palagina Nadezhda Ivanovna

Candidate of pedagogy, assistant professor at the Mari State University, mmpol@yandex.ru, Ioshkar Ola

“WORMING-UP” AS THE PERIOD OF ADAPTATION OF ORGANISM TO PHYSICAL ACTIVITIES

ВВЕДЕНИЕ

Современный большой спорт – это своеобразная лаборатория человечества, где от человека требуется максимальное или супермаксимальное проявление всех его возможностей. Для него характерны физические и психические нагрузки, стоящие либо у предела возможностей спортсмена, либо, зачастую, и за этими пределами.

Достижение высоких результатов, роста спортивного мастерства в конкретном виде спорта достигается посредством тренировки, сущность которой заключается в том, что организм, сталкиваясь с утомлением, ведет с ним борьбу и стремится отодвинуть момент его наступления, а если оно все же

наступает, продолжает работу. Последнее обстоятельство – продолжение работы, несмотря на то, что утомление уже наступило, особенно важно, так как без утомления тренировка будет не эффективной, но при переутомлении тренировка может стать вредной.

Но успешность соревновательной деятельности спортсмена зависит не только от его тренированности, но и от степени мобилизации функциональных резервов во время разминки и подготовки к соревнованиям, обуславливающих адаптацию организма к предстоящей физической нагрузке.

В понятиях «тренировка, тренированность», с одной стороны, и «адаптация, адаптированность» – с другой, много общих черт, главной из которых является достижение более высокого уровня работоспособности на основе образования в организме новой адаптивной функциональной системы с другим уровнем физиологических констант. Тренировка и тренированность, являясь педагогическими понятиями, базируются на знаниях физиологических закономерностей организма спортсменов. Исследование и характеристика этих процессов и состояний, связанных, прежде всего с обоснованием рационально построенных тренировочных нагрузок, являются прерогативой педагогов и тренеров. Адаптация и адаптированность спортсменов к физическим нагрузкам и все функциональные и структурные перестройки, совершающиеся в процессе вработывания в организме, относятся к биологическим категориям и составляют основные научные проблемы медиков и физиологов.

По мнению Viru Atko (1996) целесообразно отдельно рассматривать факторы, определяющие двигательный потенциал: тренировка, генотип, фенотип, и факторы, обеспечивающие скорость мобилизации двигательного потенциала: разминка, эмоции и др. Необходим анализ изменений физиологических процессов в организме по ходу вработывания, для чего нужны систематические исследования [20].

Однако в научной литературе недостаточно освещены как роль периода вработывания организма, так и методы определения времени его окончания. По этой причине поиск новых методов количественной оценки интенсивности и длительности нагрузки для обеспечения вработывания организма остается актуальным и в настоящее время.

ВРАБАТЫВАНИЕ КАК ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ОРГАНИЗМА К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ

Период вработывания в физиологии мышечной деятельности человека является одним из начальных периодов его работы, отличающимся не только специфическими изменениями в состоянии функций организма, но и изменениями его работоспособности или эффективности рабочей деятельности [6].

Вработывание по своему существу является процессом формирования необходимого стереотипа движений (по характеру движения, форме, амплитуде, скорости, силе и ритму). В период вработывания улучшается коор-

динация, уменьшаются энергозатраты на единицу работы, то есть повышается коэффициент ее полезного действия. Для этого требуется определенное время, в течение которого формируется новый уровень функционирования вегетативных систем, обеспечивающих возможность мышечной деятельности. При этом вработывание самих вегетативных систем, обеспечивающих мышечную деятельность, протекает значительно более медленно, чем вработывание двигательного аппарата.

Процесс вработывания человека при мышечной деятельности проявляется двухфазно. Первая фаза – состояние начального усилия, отражающее динамику межцентральных отношений в коре головного мозга в начальный период работы; при этом могут наблюдаться явления индукционного торможения некоторых сопряженных функций организма. Вторая фаза – фаза мобилизации (развертывания) вегетативных функций для обеспечения возросших обменных процессов работающего организма.

Процесс вработывания протекает особенно успешно, если используются те упражнения, которые предстоит выполнить в предстоящей деятельности. Продолжительность периода вработывания находится в прямой зависимости от квалификации спортсмена и интенсивности выполняемой им работы. Период вработывания обычно короче у спортсменов высокой квалификации, которых отличают надежные и одновременно лабильные связи двигательных и вегетативных функций [15]. При работе большой или предельной мощности, которая может продолжаться лишь несколько десятков секунд, период вработывания ускоряется [6].

В спорте период вработывания принято называть разминкой, целью которой является также увеличение гибкости мышц и сухожилий, улучшение кровотока в периферических мышцах, повышение температуры тела, вследствие чего ускоряется обмен веществ. По данным Астранд и Родал (1977) при каждом повышении температуры мышцы на один градус скорость обмена веществ в клетке возрастает на 13%. Одновременно при повышении температуры мышц увеличивается эластичность мышечных тканей, что способствует предотвращению травм, так как снижает риск растяжений и разрывов. При этом разминка с постепенным наращиванием нагрузки играет важную роль в предотвращении нарушений в сердечной деятельности.

После окончания разминки и достижения вработывания физическая работа выполняется в течение определенного времени на относительно постоянном уровне работоспособности – в квазистационарном устойчивом состоянии. В это время достигается согласованная деятельность двигательной и вегетативных систем. Нарушение состояния устойчивости работоспособности происходит в дальнейшем вследствие развития процесса утомления, характеризующегося ростом напряженности деятельности функциональных систем при относительно стабильном уровне работоспособности, а затем и ее снижении [15].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВРАБАТЫВАНИЯ

В процессе выполнения физических упражнений время завершения периода вработывания в каждом конкретном случае должно определяться индивидуально. Трудности задания интенсивности и длительности нагрузки обусловлены тем, что физиологические функции в процессе вработывания находятся в постоянной динамике, зависящей как от физиологических резервных возможностей человека, так и от его психических функций, таких как мотивы, установки, эмоции и др.

По окончании процесса вработывания организм человека достигает определенного функционального состояния (ФС), при котором возможно поддержание некоторое время оптимальной или, при необходимости, максимальной работоспособности. В физиологии человека, общей теории деятельности понятие ФС человека занимает центральное место, в его исследовании пересекаются пути многих наук, в том числе физиологии, психологии, педагогики, социологии, практически всех разделов медицины.

Для определения наступления времени оптимальной работоспособности возможно использование всех методов диагностики ФС, обзор которых приведен в монографии [18]. Определение и оценка ФС организма – задача функциональной диагностики, сущность которой заключается в изучении механизмов приспособления органа, системы или организма в целом к той или иной нагрузке, в изучении реакции и выявлении объема и степени возникающих при этом скрытых изменений их функций, основанное на сопоставлении физиологических показателей, определенных в покое, с состоянием этих же показателей при различных нагрузках. Группу методов диагностики ФС организма с заданием разного рода нагрузок называют функциональными методами. Среди них особое значение имеет функциональное тестирование с использованием тестов и проб с физическими нагрузками, так как при этом уровень ФС организма и его изменения проявляются наиболее четко. Точную дозировку физической нагрузки при тестировании получают методами эргометрии с использованием: велоэргометра при работе сидя или лежа, степэргометра или ступеньки степ-теста, тредбана (тредмила) или бегущей дорожки, ручного эргометра.

В области функциональной диагностики используется широкий комплекс методов определения состояния организма, в том числе двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, нервно-мышечной, анализаторной систем, внутренней среды организма, системы иммунитета и других систем. Еще в 1984 г. И. П. Ратов и соавт. Отмечали, что при исследовании ФС измеряется более 3000 различных параметров с использованием более 300 различных инструментальных методик, число которых постоянно пополняется [16].

Исследование двигательного аппарата осуществляется с помощью таких методик, как динамометрия, треметрия, нейротахометрия, эргография, электромиография и другие, каждая из которых имеет ряд показателей, отражающих изменения ФС, возникающие под влиянием физических нагруз-

зок. Динамометрия позволяет определить мышечную силу человека, которая характеризуется максимальным мышечным усилием. Нейротахометрия включает регистрацию латентных периодов двигательной реакции, длительности движений и интервалов между ними в процессе деятельности обследуемого, работа которого связана с постоянным воспроизведением стереотипных движений. Теппинг-тест как информативный показатель нервно-мышечной системы характеризует скорость произвольных движений.

Методика измерения времени сенсомоторной реакции на звук и на свет применяется в исследованиях ФС чаще других методик. Преимуществом методики является то, что она характеризует не какую-то отдельную реакцию какой-либо системы организма, а его целостную реакцию, которая идентична рефлекторным актам, осуществляемым организмом в процессе деятельности [5].

Различные вопросы регуляции тепловых процессов в организме человека, их динамика, составляют предмет исследований в физиологии труда и спорта, авиационной и космической физиологии, медицине, гигиене и т. д. [9]. Температура кожи тонко реагирует на различные физические нагрузки и метод электротермометрии может использоваться в спортивной медицине с целью определения динамики ФС. Перспективно использование безконтактной термографии (тепловидения) для оценки изменений температуры при нагрузках разного характера.

Для диагностики ФС организма широко применяются электрофизиологические методы. Предметом исследования в классической электрофизиологии является биоэлектрическая активность органов и систем живого организма. Один из информативных интегральных показателей ФС организма является электропроводность кожи. В клинической практике накоплен большой экспериментальный материал о распространении электрического тока различной частоты по биологическим тканям и средам, который позволяет установить взаимоотношения электрических величин с различными медико-биологическими показателями жизнедеятельности организма. Эти отношения используются при разработке методов исследования электрических параметров биообъектов и оценки их ФС.

Для определения порогов ощущения используется электроэстезиометрия, которая заключается в измерении минимальной силы тока, которую испытуемый начинает ощущать через кожный покров [5]. Полную характеристику электрических параметров кожного покрова для диагностических электропунктурных методов можно обеспечить при одновременном измерении электрокожного сопротивления и потенциалов. Высокую информативность электрических параметров кожного покрова обеспечивает измерение «энергетического показателя», за который принимается максимальная мощность, выделяемая на сопротивлении нагрузки, подключенном к цепи между измерительными электродами. При этом обеспечивается возможность одновременной оценки параметров как электрокожного сопротивления, так и потенциалов.

К наиболее распространенным электрофизиологическим методам в настоящее время относятся: кожно-гальваническая реакция, электромиография, электроэнцефалография (ЭЭГ), электрокардиография, фотометрические методы.

Современные исследования в области ФС объединяют широкий спектр методов и подходов к изучению механизмов внутри- и межсистемных взаимодействий, обеспечивающих многообразие видов приспособительной деятельности человека в условиях воздействия на организм различных воздействий [3]. Будучи проявлением пластичности функциональных систем, приспособительные отличия организма выражаются той или иной степенью изменений его функций, поэтому ряд исследователей считают, что не может быть какого-то одного показателя, отражающего адаптивные сдвиги в организме, а пригоден лишь комплекс показателей, характеризующий деятельность различных органов и систем [4]. При этом считается, что вероятность объективной и точной оценки ФС организма комплексом взаимосвязанных физиологических реакций или через эффективность труда тем больше, чем больше систем и уровней их организации охватят измерения.

Проблема диагностики ФС организма спортсмена заключается в сложности выбора комплекса информативных критериев, оптимально отражающих специфические стороны готовности организма к соревновательной деятельности.

В общем случае состояние биологической системы описывается большим количеством разнообразных медико-биологических показателей, число которых окончательно не установлено. Особенно велик поток данных, представляемых для диагностики состояния спортсмена, что приводит к мысли, как отмечалось на 8-м Научном конгрессе, проведенном Европейским колледжем спортивных наук, что мы имеем много информации, но не знаем, как превратить ее в знания [17]. В элитном спорте количество различных измерений, полученных у одного спортсмена, и произведенное методами, используемыми в биомеханике, биохимии, психологии, физиологии и спортивной медицине, является таким большим и разнородным, что их анализ трудно вести. Тем не менее, для принятия диагностических заключений необходимо провести анализ хотя бы основных, существенных физиологических процессов и получить оценки по крайней мере основных медико-биологических показателей. В то же время знание этих показателей еще не гарантирует однозначности диагностического заключения, а это недопустимо в элитном спорте, где риск для здоровья спортсмена гораздо выше, чем в других сферах деятельности человека.

Даже если мы научимся точно измерять все нервные, гуморальные и физиологические процессы, перед нами по-прежнему будет стоять, как считает Гэри Шварц (1979), концептуальная задача такого объединения всей этой информации, чтобы из нее можно было воссоздать целостное представление о человеке. При этом обобщение результатов исследований связано с преодолением трудностей из-за несовершенства методов исследования и

математического аппарата, не приспособленного для изучения объектов подобной сложности. В связи с этим, по мнению Н. А. Корневского с соавт. (1999), биологический объект должен характеризоваться с более общих методологических позиций с использованием интегральных оценок [11].

Обоснованием возможности интегральной оценки ФС человека служит теория систем, которая говорит, что наиболее информативными будут параметры, дающие суммарную оценку работы достаточно больших блоков системы, и системный подход, являющийся «методологией научного исследования и практического освоения сложноорганизованных объектов, при котором на первое место ставится не анализ составных частей объекта как таковых, а его характеристика как определенного целого, раскрытие механизмов, обеспечивающих целостность объекта» [цит. по 11, с. 12].

Г. Хакен (1991), один из лидеров в разработке теоретико-экспериментальных проблем изучения самоорганизующихся сложных систем, писал в своей монографии, что искусство исследователя заключается в умении на стадии изучения максимально упрощать, в частности, свести количество анализируемых взаимодействующих составляющих (параметров) к минимальному числу – желательно к одному – двум [19].

По мнению ряда авторов, прогресс дальнейших исследований принципов и механизмов регуляции состояний человека связан не с расширением круга исследуемых физиологических и психофизиологических показателей, а с отбором интегральных, системных показателей. Должны быть разработаны простые и доступные способы быстрой оценки и самооценки состояния организма, интегральные методы оценки ФС, выявляющие динамику, дающие возможность перехода от статистических наблюдений к оценке ФС конкретного индивида в процессе его жизнедеятельности. Необходим метод интегральной оценки ФС – метод экспресс-диагностики, который должен быть простым в использовании, комфортным для исследуемого, легким в обработке материала и позволяющим оценивать изменения ФС количественно.

В регуляторных процессах доминирующая роль, согласно принципам И. П. Павлова, принадлежит высшей нервной деятельности [14]. На значении центральной нервной системы (ЦНС) в деятельности организма, как отмечает Н. В. Макаренко, указывают исследования И. М. Сеченова, И. П. Павлова, Н. Е. Введенского и А. А. Ухтомского [12].

Функциональное состояние ЦНС – понятие интегральное и представляет собой результат сложнейшего и динамического взаимодействия организма как целого с внешней средой, а также результат чрезвычайно сложного внутрицентрального взаимодействия во времени и пространстве между отдельными нейронами, их ансамблями, разными уровнями ЦНС, ее различными структурами. Как отмечают А. М. Зимкина и Т. Д. Лоскутова (1976), значение ФС и свойств нервной системы для организации любой формы деятельности эмпирически уже давно нашло широкое признание. Н. Б. Маслов и соавт. считают, что в практических целях при исследовании

ФС человека в первую очередь необходимо уделять внимание ЦНС, происходящих в ней нейрофизиологических изменений, так как в иерархической структуре функциональных систем она занимает особое, главное место [13].

Электрофизиологическим методам исследования процессов в ЦНС посвящены многочисленные работы и монографии. Однако, как показывает накопленный опыт, включение в комплекс традиционных психофизиологических и клиничко-лабораторных методов таких показателей состояния ЦНС, как ЭЭГ и вызванные потенциалы, не дало ожидаемых результатов в отношении дифференцирования даже уровней оперативного покоя и активного бодрствования в связи с нелинейностью или отсутствием взаимосвязи между исследуемыми параметрами ЭЭГ и вызванных потенциалов и вегетативными и нейрофизиологическими параметрами, характеризующими эти состояния. Кроме того, методы регистрации ЭЭГ и вызванных потенциалов, по мнению А. А. Баба-заде и соавт. (1989), из-за сложности технического обеспечения не могут применяться для оперативного контроля в естественных условиях учебно-тренировочного процесса [1].

Для оценки функционального состояния ЦНС наряду с электрофизиологическими методами широко применяются психофизиологические методы. Психофизиологические исследования при изучении адаптации необходимы и актуальны в связи со следующими обстоятельствами:

- психофизиологическое состояние человека оказывается первым и крайне чувствительным индикатором изменений, происходящих в организме;
- состояние психофизиологической деятельности интегрально связано с функционированием человека как биосистемы в целом [10].

Особенностью биологических систем является сложность их структуры, иерархичность. Их отличает несколько уровней взаимодействия, отдельные системы объединены причинно-следственными связями, изменение одних систем или связей между ними влечет изменение других систем и других связей. При этом разные системы могут мобилизоваться в разной степени, отражая сложную систему регулирования и взаимокompенсации функций, что наиболее отчетливо проявляется при физических нагрузках. Бесспорно, что главное внимание должно быть направлено на ту функцию, которая больше всего участвует в данном физическом упражнении, но вместе с тем функции, далекие от главной, свидетельствуют об изменении ФС.

В процессе своей жизнедеятельности человек получает около 90% информации о внешнем мире через зрительный анализатор, в состав которого входят глаз со всеми его светочувствительными и нервными клетками, проводящие пути, а также подкорковые и корковые зрительные центры [2]. В обработке зрительной информации участвуют 22 области головного мозга, занимающие суммарно до 54% площади коры больших полушарий, причем 25% площади составляют области, являющиеся в основном или исключительно зрительными. Эффективность функционирования зрительного анализатора зависит от ряда факторов, к которым помимо структурно-функ-

циональных возможностей глаза и проводящих путей относится и уровень функционирования коркового отдела зрительного анализатора, поэтому в качестве психофизиологических критериев, характеризующих функциональное состояние ЦНС, используются показатели ФС зрительного анализатора [8].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Параметры биомеханического, медико-биологического, биохимического контроля организма человека определяются не в реальном масштабе времени, а с определенным, часто продолжительным временным сдвигом, что не позволяет получить оперативно оценку уровня ФС [16].

Электрофизиологические методы являются широко распространенным приемом изучения ФС организма и ЦНС человека, однако они остаются инструментом для лабораторных исследований, связанных большей частью с теоретическими проблемами. Для практических целей, особенно для исследования процесса вработывания, они малопригодны в силу ряда причин: сложности аппаратуры, длительности самого испытания и ряда других.

По данным Ефремова В.С. зрительный анализатор в меньшей степени зависит от изменений параметров психофизиологической деятельности, связанной с эмоциональным напряжением, поэтому психофизиологические методы определения параметров зрительного анализатора являются наиболее перспективными при исследовании процесса вработывания, целью которого является достижение оптимальной работоспособности [7].

Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ (проект № 2.2.3.3/2048)

Библиографический список

1. **Баба-заде, А. А.** Анализ уровня постоянного потенциала головного мозга как метод оперативного и текущего контроля состояния спортсменов [Текст] / А. А. Баба-заде, Н. Н. Озолин, В. Ф. Фокин, Л. Л. Клименко, А. Ф. Конькова // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 5. – С. 40–42.
2. **Блинов, Н. Н.** Глаз и изображение [Текст] / Н. Н. Блинов. – М.: Медицина, 2004. – 320 с.
3. **Василевский, Н. Н.** Экологическая физиология мозга [Текст] / Н. Н. Василевский. – Л.: Медицина, 1979. – 199 с.
4. **Волков, Н. И.** Биохимический контроль в спорте: проблемы и перспективы [Текст] / Н. И. Волков // Теор. и практ. физ. культ. – 1975. – № 11. – С. 28–37.
5. **Горшков, С. И.** Методики исследований в физиологии труда [Текст] / С. И. Горшков, З. М. Золина, Ю. В. Мойкин. – М.: Медицина, 1974. – 311 с.
6. **Детская спортивная медицина** [Текст] / Под ред. С. Б. Тихвинского, С. В. Хрущева. – руководство для врачей. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Медицина. – 1991. – 500 с.: ил. – С. 57.
7. **Ефремов, В. С.** Контроль вертикальной позы при эмоциональном напряжении [Текст] / В. С. Ефремов // Физиология человека. – 1988. – Т. 14. – № 5. – С. 818–822.

8. **Загрядский, В. П.** Физические нагрузки современного человека [Текст] / В. П. Загрядский, З. К. Сулимо-Самуйлло. – Л.: Наука, 1982. – 93 с.
9. **Иоффе, Л. А.** Теоретические и практические аспекты изучения терморегуляции в условиях спортивной деятельности и занятий физической культурой [Текст] / Л. А. Иоффе // Теор. и практ. физич. культ. – 1986. – № 7. – С. 51–55.
10. **Казначеев, В. П.** Современные аспекты адаптации [Текст] / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
11. **Кореневский, Н. А.** Проектирование электронной медицинской аппаратуры для диагностики и лечебных воздействий [Текст]: монография / Н. А. Кореневский, Е. П. Попечителей, С. А. Филист. – Курск – С. Петербург: Курск. город. типогр., 1999. – 537 с.
12. **Макаренко, Н. В.** Лабильность нервной системы у лиц с различным уровнем функциональной подвижности нервных процессов [Текст] / Н. В. Макаренко // Физиология человека. – 1990. – Т. 16. – № 2. – С. 51–57.
13. **Маслов, Н. Б.** Нейрофизиологическая картина генеза утомления, хронического утомления и переутомления человека-оператора [Текст] / Н. Б. Маслов, И. А. Блощинский, В. Н. Максименко // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – № 5. – С. 123–133.
14. **Павлов, И. П.** Полное собрание сочинений: В 6 т. - 2-е изд., доп. [Текст] / И. П. Павлов. – М.-Л.: АН СССР, 1951–1952.
15. **Платонов, В. И.** Подготовка квалифицированных спортсменов [Текст] / В. И. Платонов. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – С. 31.
16. **Ратов И. П.** Некоторые итоги разработки системы комплексного контроля в спорте высших достижений и перспективы ее развития [Текст] / И. П. Ратов, Г. И. Попов, В. В. Иванов // Теория и практика физической культуры. – 1984. – № 11. – С. 9–12.
17. **Рогозкин, В. А.** Европейский колледж спортивных наук развивает активность (Заметки с 8-го Научного конгресса) [Текст] / В. А. Рогозкин // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 57–59.
18. **Роженцов, В. В.** Утомление при занятиях физической культурой и спортом: проблемы, методы исследования [Текст]: монография / В. В. Роженцов, М. М. Полевщиков. – М.: Советский спорт, 2006. – 280 с.
19. **Хакен, Г.** Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам [Текст] / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
20. **Viru, Atko.** Mobilization of the possibilities of the athlete's organism: a problem // J. Sports Med. and Phys. Fitness. – 1993. – V. 33. – № 4. – P. 413–425.

УДК 37.037

Волков Андрей Николаевич

Аспирант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», tofk@kemsu.ru, Кемерово

Жуков Родион Сергеевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», tofk@kemsu.ru, kafedra-tofk@yandex.ru, Кемерово

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ
ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЛАВАНИЕ»)**

Volkov Andrey Nikolaevich

Post-graduate student Kemerovo State University, tofk@kemsu.ru, Kemerovo

Zhukov Rodion Sergeevich

Ph. D, associate professor Kemerovo state university tofk@kemsu.ru, kafedra-tofk@yandex.ru, Kemerovo

**PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL
CULTURE AND SPORTS PROFESSIONAL SKILLS FORMATION
DURING STUDYING THE TRAINING COURSE OF “SWIMMING”**

Повышение требований к формированию профессиональных умений будущих специалистов является на сегодняшний день одним из важнейших условий реформирования высшей школы. В нашем исследовании на примере организации практических занятий по дисциплине «плавание» мы попытались выявить условия, позволяющие оптимизировать процесс формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта.

Предпринимаемые в настоящее время попытки модернизации российской системы образования, создания условий для внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий малоэффективны без повышения специальных требований к формированию профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта на факультетах физической культуры и спорта (физического воспитания) педагогических вузов и университетов страны. Это, в свою очередь, актуализирует проблему поиска путей, средств и методов, способных оптимизировать процесс профессионального становления будущих специалистов физической культуры и спорта, позволяющих им достичь высокого уровня профессионализма в раз-

личных видах как физкультурно-оздоровительной, спортивной, так и повседневной деятельности. Сегодня выпускник должен продемонстрировать не только хорошие профессиональные знания и умения в избранной им области деятельности, но и иметь достаточное, фундаментальное образование, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями. Это определяет необходимость отхода от утилитарного образования, т. е. простой передачи учащемуся суммы знаний и фактов, необходимых для конкретной деятельности.

Важным звеном в системе подготовки будущего специалиста по физической культуре и спорту является совершенствование раздела, связанного с преподаванием теории и методики специальных дисциплин, в частности, структуры и содержания изучения плавания как учебной, спортивной и педагогической дисциплины.

Однако, анализ учебных программ и планов подготовки по специальности 022 300 (032 101) – Физическая культура и спорт, разработанных в соответствии с Государственным Образовательным Стандартом высшего профессионального образования показал, что в ряде учебных заведений происходит существенное сокращение объёмов учебной работы, отведённых для освоения плавательных знаний, умений и навыков [1]. Это не позволяет в полной мере достичь цели курса, заключающейся в изучении закономерностей взаимодействия организма пловца с водной средой, а также приобретения знаний, умений и навыков, необходимых в самостоятельной педагогической деятельности и организационной работе по плаванию в различных типах учебных заведений и с различным контингентом обучающихся. В качестве одного из вариантов оптимизации учебного процесса по плаванию в условиях высшей школы, в нашем исследовании мы хотели бы рассмотреть возможность использования на занятиях со студентами личностно-ориентированного подхода.

Анализируя результаты исследований в области методического обеспечения практических занятий по плаванию при подготовке будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе, можно отметить, что существует большое количество позиций по данному вопросу, однако до сих пор не выработана единая методика обучения, отвечающая современному уровню развития педагогической теории и науке о плавании.

Известно, что при необходимости обучения технике нескольких спортивных способов плавания применяют, в зависимости от задач и условий, одну из трех систем: последовательное, параллельно-последовательное или одновременное обучение способам плавания. Одновременное обучение технике спортивных способов плавания основывается на выделении в каждом способе основного элемента, определяющего освоение структуры движений данного способа [3]. Данный подход позволяет значительно сократить сроки обучения (до 20 занятий), он интересен занимающимся большим разнообразием выполняемых упражнений, а его эффективность подтверждается результатами исследований, проведенными как у нас в стране, так и за

рубежом. В нашем исследовании, в качестве методического оснащения профессионального становления будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе изучения практического раздела дисциплины «плавание», мы избрали одновременную систему обучения технике спортивных способов плавания.

При организации практических занятий по плаванию с будущими специалистами физической культуры и спорта мы выявили другую проблему, связанную с системой контроля и оценки приобретаемых знаний и умений.

Традиционная система контроля знаний и умений обладает рядом очевидных недостатков и вступает в противоречие с современными требованиями к образованию. Так, она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов на протяжении семестра, а вынуждает его делать упор в обучении на последнюю неделю, на период сдачи зачетных и контрольных нормативов. Кроме того, существующая система усредняет всех: и студентов, сдавших все контрольные точки досрочно, и студентов, сдавших их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. Качественно устранить выявленные недостатки, при этом, сохранив высокую результативность обучения, на наш взгляд, позволило бы внедрение в образовательную практику технологии модульного обучения и рейтинговой системы оценки плавательных знаний, умений и навыков.

Экспериментальное апробирование подобных инноваций при формировании профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения дисциплине «плавание» осуществлялось поэтапно на базе факультета физической культуры и спорта ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет».

Цель начального этапа исследования мы сформулировали как определение целесообразности использования одновременной системы обучения технике спортивных способов плавания при формировании профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения дисциплине «плавание» в вузе. На данном этапе педагогического эксперимента нами было обследовано 57 студентов первого курса, активно не занимающихся плаванием. При определении уровня плавательной подготовленности мы фиксировали такие показатели, как абсолютная скорость плавания, длина шага, коэффициент эффективности техники плавания (КЭТ). Данный набор показателей, на наш взгляд, способен в полной мере отразить исходное состояние плавательной подготовленности будущих специалистов по физической культуре и спорту, а также являются отправной точкой отсчета в развитии потенциальных возможностей в области владения плавательными знаниями, умениями, навыками и способностями по их передаче в дальнейшей педагогической деятельности.

Испытуемые были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. Экспериментальную группу составили студенты, специализирующиеся в лыжных гонках, лёгкой и тяжёлой атлетике, спортивной гимнастике и пауэрлифтинге. В контрольную группу вошли студенты, специализирую-

щиеся в спортивных играх и единоборствах. До начала эксперимента были проведены контрольные тестирования с целью определения уровня технической подготовленности и физического развития испытуемых.

По итогам первого этапа педагогического эксперимента мы выявили, что изучение техники плавания по одновременной системе имеет определённые преимущества. Анализируя результаты показателей техники плавания в экспериментальной группе, можно выделить достоверные приросты таких показателей техники, как абсолютная скорость плавания, длина шага и КЭТ. До обучения, предпринятого в нашем исследовании, в экспериментальной группе отмечалось 14% испытуемых, владеющих высокой технической и физической подготовленностью в области плавания, после эксперимента таких оказалось вдвое больше. Испытуемых среднего уровня в экспериментальной группе увеличилось с 40% до 50%, а низкого – снизилось с 46% до 22%.

Подобные изменения, но значительно ниже уровнем, были выявлены и в контрольной группе. Так, показатели групп с высоким уровнем плавательной подготовленности с 12% вырос до 22%; средним уровнем с 36% до 46%; низким уровнем упали с 52% до 32%.

На втором этапе мы предприняли попытку обучить студентов по все той же одновременной системе, но с измененной концепцией изучения техники плавания способом «дельфин». Зачастую необоснованно считается, что этот способ слишком сложен и недоступен для освоения людьми, активно не занимающимся плаванием. В то же время способ «дельфин» привлекает абсолютное большинство людей своей специфичной атлетической техникой и особой эстетикой движений. В современной литературе и традиционной схеме одновременной системы обучение технике способа «дельфин» рекомендуется проводить в следующей очередности: на первом этапе обучения происходит освоение движений туловища и ног, и уже после этого – движений руками. Но в процессе проведения педагогических наблюдений нами выявлено, что для упрощения процесса обучения, целесообразно применять другую последовательность, при которой, прежде всего, происходит изучение движений рук, а затем уже изучается их согласование с движениями ног и туловища.

Подобная схема обучения ранее не исследовалась и требует дальнейшего изучения и экспериментальной апробации, поэтому нами был организован второй этап педагогического эксперимента, в процессе которого мы подвергли проверке и анализу подобный подход.

Для этого мы также организовали из студентов первого курса факультета физической культуры и спорта две группы – контрольную и экспериментальную (всего 48 человек). Перед началом эксперимента мы вновь провели предварительное тестирование, посредством которого определили, что уровень технической подготовленности и физического развития в экспериментальных группах идентичен.

Далее, обучение в экспериментальной группе шло по все той же одновременной системе, но с измененным, нетрадиционным подходом к формированию техники плавания способом дельфин. Контрольная группа обучалась по классической, последовательной схеме обучения технике спортивных способов плавания.

По итогам второго этапа педагогического эксперимента нами также были выявлены статистически более значимые приросты всех показателей техники плавания в экспериментальной группе. Таким образом, второй этап нашего исследования подтвердил и обосновал целесообразность использования одновременной системы обучения технике спортивных способов плавания.

Кроме того, нами было произведено контрольное тестирование показателей эффективности техники плавания способом «дельфин». Сравнивая показатели абсолютной скорости, длины шага и коэффициента эффективности техники плавания с аналогичными показателями, полученными на первом этапе педагогического эксперимента, мы обнаруживаем, что нетрадиционный подход к обучению технике плавания способом «дельфин» имеет некоторые преимущества перед стандартной схемой обучения. Так, у занимающихся в экспериментальной группе по окончании эксперимента обнаружили значительно большие величины длины шага, коэффициента эффективности техники, значительно возросла абсолютная скорость плавания.

На основании сделанных выводов на втором этапе нашего исследования мы организовали педагогический эксперимент с целью определения целесообразности использования разработанной педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения дисциплине «плавание» в вузе.

При реализации разработанной нами педагогической модели, содержание учебного курса мы расчленили на отдельные компоненты (модули) в соответствии с педагогическими и профессиональными задачами. Каждый, представленный нами модуль рассматривает один или несколько базовых элементов спортивной техники плавания, определяющих освоение структуры движения того или иного способа плавания. Границы модуля определялись установленной при его разработке совокупностью плавательных знаний, умений и навыков, определяющих уровень владения техникой спортивных способов плавания. Все модули были объединены в систему, которая выстроена в иерархичной последовательности – от простого – к сложному. По логике построения, разработанная нами система модулей соответствует одновременной системе обучения плаванию с измененным (экспериментальным) подходом к изучению техники плавания способом «дельфин».

Разработанная нами педагогическая модель имела пять основополагающих модулей. Первый модуль охватывал начальные упражнения по освоению с водой, технику работы ног кролем на груди и технику рук способом «дельфин». В процесс изучения второго модуля студенты осваивали технику работы ног способом брасс и движения ног и туловищем при плавании

дельфином. При изучении третьего модуля обучающиеся изучали технику работы рук кролем на груди и способом брасс. Четвертый модуль включал изучение движений рук и ног способом кроль на спине и освоение техники плавания способом дельфин в полной координации. И, наконец, итоговый, пятый модуль предусматривал изучение спортивной техники плавания способами кроль на груди, кроль на спине и брасс в полной координации.

Педагогический эксперимент по реализации разработанной нами педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе изучения дисциплины «плавание» в вузе осуществлялся на базе факультета физической культуры и спорта Кемеровского государственного университета в период учебных семестров 2003–2004 г. Данное исследование было основано на результатах двух предшествующих экспериментов, посредством которых мы определили эффективность использования одновременной системы обучения технике спортивных способов плавания, а также выявили целесообразность применения нетрадиционной схемы обучения технике плавания способом дельфин.

Логике построения педагогического эксперимента мы сохранили ту же, что присутствовала на первых этапах нашего исследования. Первоначально мы организовали констатирующий эксперимент по определению исходного уровня плавательной подготовленности у студентов факультета физической культуры и спорта. В эксперименте приняли участие 56 студентов первого курса факультета физической культуры и спорта, активно не занимающиеся плаванием.

Занятия проводились в более сжатой, но интенсивной форме – 2 раза в неделю. В процессе обучения мы применяли одновременную систему обучения технике спортивных способов плавания с нетрадиционным подходом к изучению техники плавания способом дельфин.

Особая роль при этом отводилась модульно-рейтинговой системе организации занятий по плаванию, при которой оценка плавательных знаний, умений и навыков осуществлялась на основе выявления индивидуального рейтинга. В ходе учебных занятий рейтинговая система оценивания позволила избирательно и рационально применять методы стимулирования поведения и учебной деятельности студентов.

Анализируя результаты показателей техники плавания в экспериментальной группе, можно выделить достоверные приросты таких показателей техники, как абсолютная скорость плавания, длина шага и коэффициент эффективности техники (КЭТ). До обучения, предпринятого в нашем исследовании, в экспериментальной группе отмечалось 10% испытуемых, владеющих высокой технической и физической подготовленностью в области плавания, после эксперимента таких оказалось 54%. Испытуемых среднего уровня в экспериментальной группе увеличилось с 34% до 38%, а низкого – снизилось с 56% до 18% (таблице).

Подобные изменения, но значительно ниже уровнем, были выявлены и в контрольной группе. Так показатели групп с высоким уровнем плавательной подготовленности с 12% выросли до 21%; средним уровнем с 35% до 43%; низким уровнем упали с 53% до 46%.

Использование разработанной нами педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов физической культуры и спорта, в процессе обучения дисциплине «плавание» в вузе, способствует формированию профессиональных знаний, умений и навыков, мотивационных механизмов профессионально-педагогической деятельности в реалиях современного общества: здорового чувства конкурентоспособности, самостоятельности и активности, мобильности, автономности, стремлению к дальнейшему самовоспитанию и саморазвитию, реализации высокой профессиональной компетентности; делает профессиональное становление студентов более эффективным, целостным, соответствующим требованиям сегодняшнего дня.

Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Вместе с тем, вполне очевидно, что данная реорганизация учебно-тренировочных занятий по плаванию с будущими специалистами физической культуры и спорта потребует отказа от унификации и стандартизации учебных программ по плаванию и создания возможно большего числа альтернативных программ.

Изменение показателей техники плавания при реализации педагогической модели формирования профессиональных умений будущих специалистов по физической культуре и спорту в процессе их обучения дисциплине «плавание» в вузе

Группы	Уровни в группах	Показатели техники	Результаты (средн.)	% соотношение до эксперимента	% соотношение после эксперимента
Экспериментальная	высокий	Скорость, м/сек	1,34	10	54
		Длина шага, м	0,86		
		КЭТ, %	30,4		
	средний	Скорость, м/сек	1,21	34	38
		Длина шага, м	0,78		
		КЭТ, %	27,2		
	низкий	Скорость, м/сек	1,12	56	18
		Длина шага, м	0,60		
		КЭТ, %	25,3		
Контрольная	высокий	Скорость, м/сек	1,20	12	21
		Длина шага, м	0,75		
		КЭТ, %	26,9		
	средний	Скорость, м/сек	1,17	35	43
		Длина шага, м	0,72		
		КЭТ, %	26,5		
	низкий	Скорость, м/сек	1,13	53	46
		Длина шага	0,69		
		КЭТ, %, м	26		

Библиографический список

1. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования / Специальность 022300 – Физическая культура и спорт. – М.: Мин-во образования РФ, 2000.
2. **Макаров, А. В.** Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса [Текст] / А. В. Макаров, З. П. Трофимов // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С. 38–40.
3. **Полевой, Г. Ф.** Метод одновременного обучения спортивным способам плавания [Текст] / Г. Ф. Полевой // Теория и практика физической культуры. – 1958. – Т. 21. – Вып. 6. – С. 41–46.
4. **Юцавечене, П. А.** Принципы модульного обучения [Текст] / П. А. Юцавечене // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 48.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 371,0

Курсhev Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник цикла-старший преподаватель факультета военного обучения Казанского государственного технологического университета, a-kurshev@yandex.ru, Казань

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (ВВУЗ)

Kurshev Alexey Vladimirovich

Candidate of pedagogy, senior lecturer, chief of the cycle, senior teacher at the Faculty of Military Training of the Kazan State Technological University, a-kurshev@yandex.ru, Kazan

THEORETICAL ASPECTS OF INSTILLING CIVIL LIABILITY IN CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Развитие и становление гражданской ответственности личности, ее патриотических, гражданских основ – это тонкая сфера познания, чувств, лично принятых курсантами высших военных учебных заведений мировоззренческих идей, законов, категорий и принципов морали, права. Это и освоение курсантами окружающего мира, его ближайшего природного и социального, культурного окружения, способов и средств возможного духовно-практического участия в преобразовании общества, это и художественно-эстетическая деятельность, это и историческое, литературное краеведение и создание музеев, это и экологическая деятельность и другие виды общественно полезного труда.

Развитие гражданской ответственности включает в себя самовоспитание и воспитание в высшем военном учебном заведении, в семье, в детских и юношеских самодеятельных организациях, в этом процессе самовоспитание личности – первостепенно, ибо развитие гражданской ответственности личности курсанта изначально и конечно зависит от каждого из них, и основано не только на познании мира, но и себя в этом мире социальных связей, отношений, общения, собственной самооценки, саморегуляции, притязаний, самоконтроля, самоорганизации и самостоятельности. Говоря о формировании гражданской ответственности личности курсанта ввуза, мы понимаем его как процесс, посредством которого человек приобщается к определен-

ным политическим нормам и ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует свое политическое сознание и культуру, объективно и субъективно готовится к политической практике и осуществляет ее на протяжении всего своего жизненного цикла.

Это процесс формирования демократически ориентированной личности, умеющей отстаивать свои социально-политические интересы и права, обладающей развитым политическим сознанием и высокой политической культурой, активно участвующей в политической жизни.

В этом процессе в центре внимания педагогов и психологов, специалистов всех учебных предметов, мастеров обучения и воспитателей всегда будет личность студента с его запросами, интересами и потребностями, духовным миром. Каким будет этот мир растущей личности, будет ли он оптимистическим, вперед смотрящим с надеждой и радостью, будет ли он наполнен вдохновенным трудом?

Педагогическая программа формирования гражданской ответственности является частью целенаправленного процесса развития личности и предполагает создание в высших военных учебных заведениях благоприятных условий для гражданского развития курсантов, для возможности ее самореализации в обществе.

Данная программа определяет **комплекс задач**, направленных на формирование политической, правовой, экономической, нравственной, экологической ответственности гражданина. Представим их на трёх взаимосвязанных уровнях: когнитивном (формирование гражданского сознания и гражданской ответственности личности как ядра гражданской ответственности); эмоционально-ценностном (формирование эмоционально-ценностного, отношения к Родине, обществу и государству, соотечественникам); поведенческом (способность к гражданской активности и деятельности).

Для решения этих задач, в модели гражданского воспитания среди основных **принципов гражданского воспитания** этой категории молодежи представляется целесообразным выделить следующие:

– *демократизм*, означающий воспитание специалиста, способного эффективно осуществлять жизнедеятельность в условиях демократических реформ, а также демократизацию самой системы воспитания, внедрение принципов педагогического сотрудничества преподавателя и курсанта;

– *гуманизм*, предполагающий отношение к личности курсанта как к самоценности и направленный на формирование у нее способности к творческому саморазвитию;

– *духовность*, проявляющийся в необходимости формирования у курсантов смысложизненных духовных ориентаций, потребности к освоению и производству ценностей ответственности, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали;

– *патриотизм*, предполагающий формирование национального сознания как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения, обеспечивающего целостность России, связь между поколениями, освоение

и приумножение национальной ответственности во всех ее проявлениях, воспитание гражданских качеств и социальной ответственности;

– *конкурентоспособность*, который выступает специфической особенностью свободного рынка, предполагающий формирование соответствующего типа личности специалиста, способного к динамической горизонтальной и вертикальной социальной и профессиональной мобильности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности;

– *толерантность*, предполагающий наличие плюрализма мнений, идей, воззрений, терпимость к позициям других людей, их интересам, культуре, образу жизни, поведению, не укладывающихся в рамки повседневного опыта, но не выходящие за нормативные требования законов;

– *индивидуализация*, заключающийся в том, что личность получает свободу проявления своих индивидуальных способностей, интересов, потребностей, и за счет этого – творческой активности. Поэтому система воспитания в вуз, как представляется, должна быть направлена не на производство усредненной личности, а индивидуально ориентирована, учитывать задатки и возможности каждого курсанта в процессе его воспитания и социализации;

– *вариативность*, нацеленный не на воспроизводство личностью образов опыта предшествующих поколений, а на формирование вариативного способа мышления, принятия вероятностных решений в сфере профессиональной деятельности.

Содержание воспитания гражданственности курсанта в условиях вуза включает в себя: воспитание уважения и чувства гордости за свою страну, формирование правовых, политических знаний и ценностных идеалов, формирование таких качеств личности как: гражданская активность, гражданский долг, гражданская ответственность, формирование гражданского поведения, т. е. желания, потребности и психологической готовности к участию в общественной жизни, в частности, в гражданских движениях.

В соответствии с задачами гражданского воспитания на каждом из трех уровней отбора содержания, мы считаем, целесообразным также проводить по трём основным структурным блокам: 1 – предметные научные знания о человеке, обществе, государстве, составляющие ядро гражданской ответственности; 2 – системы знаний о нормах отношений к Отечеству, государству, обществу, самому себе; 3 – способы деятельности, направленной на реализацию частных и общественных интересов, умений и навыков гражданского общения.

Реализуя соответствующими методами вышеперечисленные цели, задачи, принципы и содержание гражданского образования педагог может формировать гражданскую культуру своих курсантов.

Представим процесс формирования гражданской ответственности в виде следующей таблицы.

Модель воспитания гражданской ответственности курсантов ввуз

Цель	Формирование личности молодого человека, обладающего гражданским достоинством, высоким гражданским сознанием и самосознанием, способностью к активной деятельности во имя интересов Отечества в условиях демократического и правового государства, мировой социально-политической и культурной интеграции.
Задачи	– формирование гражданского сознания и самосознания; – формирование эмоционально-ценностного отношения к Родине, обществу, государству и соотечественникам; – формирование способности к гражданской активности и деятельности
Принципы	Демократизм, гуманизм, духовность, патриотизм, конкурентоспособность, толерантность, индивидуализация, вариативность.
Содержание	1. Предметно-научные знания о человеке, обществе, государстве. 2. Система знаний о нормах отношений к Отечеству, государству, обществу, самому себе. 3. Способы деятельности, направленной на реализацию частных и общественных интересов, умений и навыков гражданского общения.
Методы, приемы и средства	Убеждение, пример, проблемные ситуации, анализ, диалог, педагогический менеджмент, ролевые игры, управление, творческие дела, метод написания «Социальных биографий», беседа.
Формы	Политклубы, самоуправление, встречи с общественными деятелями, пресс-центр, избирательные кампании, агитбригады, брейн-ринг, практики, биржи труда, олимпиады, политические акции, отряды собственной безопасности, патрулирование, фестивали, соревнования, патриотические клубы.
Условия	– информационно-разъяснительное обеспечение; – научно-теоретическое обеспечение; – педагогическое и методическое обеспечение; – обеспечение взаимодействия субъектов гражданского воспитания курсантов ввуз.
Результат	Высокий уровень гражданской ответственности курсантов ввуз
Критерий	– интеллектуальный критерий; – оценочно-эмоциональный критерий; – мировоззренческий критерий; – поведенческий критерий; – социально-политическая компетентность.
Показатели	1. Индивидуально-личностные. 2. Социологические. 3. Жизненно-футурологические.

Требование *репрезентативности* по отношению к критериям гражданственности должно проявляться в устойчивости, стабильности поведения индивида, в оценке не отдельных поступков личности, а в их совокупности в течение длительного времени.

Требования всесторонности и репрезентативности, предъявляемые к критериям гражданственности, тесно связаны и с требованием объективности оценки поведения курсанта вне зависимости от сознания и воли людей, осуществляющих оценку. Кроме этого необходимо выделить следующие признаки, которым должны удовлетворять критерии:

– объективность, то есть возможность оценивать исследуемый признак однозначно, не допуская противоречивых толкований;

– адекватность, валидность, то есть возможность оценивать именно то, что необходимо оценить;

– нейтральность по отношению к исследуемым явлениям [1, с. 194].

По утверждению И. В. Суколенова [2], критерием сформированности у учащихся гражданственности является наличие у них гражданской позиции, чувства внутренней свободы, гражданского и человеческого достоинства личности. Исследователь выделяет критерии, которые отражают важнейшие характеристики гражданского сознания учащихся и поведения их как личности. К ним относятся:

Интеллектуальный критерий – выражается в наличии у учащихся глубоких и прочных знаний, умения использовать их в различных ситуациях, применять знания для анализа своего поведения и поведения окружающих людей, а также в системности, глубине, устойчивости познавательных интересов, самостоятельности суждений.

Оценочно-эмоциональный критерий – включает в себя оценочные суждения, характеризующие отношение учащихся к нравственным и духовным ценностям; устойчивость, глубину и силу эмоциональных переживаний; наличие у них сформированных общечеловеческих качеств (доброты, сочувствия, милосердия, сострадания), свидетельствующих об альтруистической направленности их личности, что обеспечивает становление у воспитанников гражданских качеств.

Мировоззренческий критерий – связан с мировоззренческими установками учащихся; самостоятельностью, степенью устойчивости суждений; способностью устанавливать связь между осознаваемой целью поступка, его мотивами и средствами достижения, критическим отношением к собственным поступкам.

Поведенческий критерий – включает разнообразные отношения личности к обществу, людям, сверстникам, к самому себе, труду, а также устойчивую систему форм поведения, по месту учебы и в социуме.

В свою очередь представляет интерес исследование О. И. Донецкой, которая в своей работе [3] утверждает, что к критериям оценки личностных качеств можно отнести:

1. Умение проникать в сущность явлений, определять истинные мотивы в действиях политиков и социальных групп.
2. Способность к выработке своего аргументированного выбора.
3. Умение вести диалог (слушать и слышать).
4. Готовность к компромиссу.
5. Способность к самоограничению и самодисциплине.
6. Участие в общественно-политической деятельности.
7. Плюрализм политических, философских, мировоззренческих взглядов личности.
8. Умение убеждать и повести за собой.

При определении критериев, определяющих уровень сформированности гражданственности, мы будем исходить из следующих положений:

1. Гражданственность личности характеризуется знаниями (пониманием того, что является гражданственным), отношением к ним (стали ли эти знания потребностями и мотивами личности, вошли ли в систему ее ценностных ориентаций и установок) и гражданственно-значимым поведением (в какой степени эти отношения реализуются личностью в конкретных поступках и действиях).

2. В жизни человека его знания, отношения и поступки тесно связаны между собой, образуют единство, которое выражается в некоторых личностных качествах (чувство собственного достоинства, чувство долга и т. д.).

3. Наличие у курсантов этих качеств и проявление их в конкретной деятельности можно считать критерием сформированности гражданственности.

Социально-политический критерий, состоящий в нашем исследовании из трех блоков критериальных показателей:

1. Индивидуально-личностный – личностно-развивающие технологии на индивидуальном уровне;

2. Социологический – коммуникативные, экономические, правовые и иные военные технологии;

3. Жизненно-футурологические технологии планирования сценариев собственной жизни и своего жизненного пути.

Индивидуально-личностный блок критериальных показателей предполагает:

– умение самостоятельно строить иерархию ценностей;

– умение самостоятельно обосновывать выбор поведения на основе добровольно избранных ценностей;

– умение мыслить логично, последовательно, самостоятельно;

– владение техникой внешнего выражения мысли, языковой грамотности;

– способность к психическому самоуправлению и саморегулированию своего эмоционального состояния.

Социологический блок критериальных показателей предполагает:

– понимание ценностных основ семьи, коллектива, труда, Родины, государства, профессии;

– понимание объективности социальной реальности и действительности;

– понимание целевых назначений главных сфер общества, социальных институтов, отношений и норм;

– умение осуществлять коммуникативные, экономические, правовые и иные военные технологии.

Жизненно-футурологический блок критериальных показателей предполагает:

– умение моделировать оптимальные и тупиковые сценарии жизни на основе знаний техники планирования различных вариантов профессиональной и семейной жизни.

Опытно-экспериментальная работа позволяет нам утверждать, что основным показателем наличия и степени сформированности гражданской позиции социально-ориентированной личности является её гражданское самосознание, характеризующееся широтой и глубиной интериоризации, выработанной обществом системы ценностей, степенью осознания и переживания системы представлений о самом себе и своем месте в социуме, о своей социальной значимости (достоинство личности), степень понимания необходимости поиска путей согласования частных и общественных интересов. Наиболее важными показателями уровня готовности курсанта высшего военного учебного заведения к социально-значимой военной деятельности является наличие жизненных целей, интересов, потребности в их достижении, эмоционально-переживаемого единства с окружающей средой (городом, республикой, страной); владение способами достижения социально-значимых целей, умение соотносить поведение с принятыми правовыми нормами и нормами морали; наличие устойчивых профессиональных интересов.

Наиболее объективными и реально измеримыми показателями сформированности гражданственности являются:

Первый критерий сформированности – это уровень знаний личности о сущности, содержании и средствах проявления гражданственности. Он включает следующие показатели: необходимый по объёму и содержанию понятийный аппарат; устойчивое проявление операционных умений, таких, как умение анализировать нравственную ситуацию, умение мыслить противоречиями, подбирать аргументы, обосновывать свою точку зрения.

Второй критерий – обусловленная требованиями гражданственности направленность деятельности личности. Он включает в себя: стабильность мотивов деятельности курсанта (степень сформулированности идеала гражданственности); интериоризацию требований гражданского поведения; стремление к самовоспитанию гражданственности; восприимчивость к воспитательным воздействиям.

Третий критерий – соответствие результатов деятельности личности требованиям гражданственности. К нему относятся: ценность результатов деятельности будущего офицера; инициативность его гражданской активности; адекватность эмоциональных проявлений; манера (стиль) поведения – соответствие средств и приёмов деятельности курсанта требованиям гражданского поведения.

Таким образом, каждый критерий гражданственности можно рассматривать как совокупность определённых признаков, органически взаимосвязанных между собой, взаимно дополняющих друг друга и лишь в единстве позволяющих судить об уровне развития гражданственности.

Задача выработки критериев гражданственности является достаточно сложной. Это связано со сложностью оценки нравственного облика курсанта, черты которого в той или иной мере определяют его моральную репутацию. Формирование гражданственности, как и всего комплекса качеств личности трудно поддаётся количественным измерениям. Приведённые

выше взгляды различных авторов на критерии гражданственности на наш взгляд правильные и в полной мере отражают своё предназначение определять уровни сформированности данного феномена применительно к своим социумам. Трансформировав их, нами были гипотетично определены критерии гражданственности, которые, по нашему мнению, дают представление о развитии основных характеристик и всех элементов гражданственности курсантов высших военных учебных заведений и удобны для использования в массовой воспитательной работе.

Содержание критериев гражданственности, по нашему мнению, можно представить как сложную систему групп критериев. В основе такой классификации лежат противоречия в сферах регулятивного действия гражданственности.

Первая, интеллектуально-регулятивная группа критериев объединяет в себя те, которые характеризуют *информированность личности о сущности гражданственности как качества личности, его содержания и его проявлениях в сознании и поведении личности*. Она включает в себя следующие показатели: полноту этических знаний о содержании и сущности этого качества; глубину осознания жизненной необходимости овладения гражданскими качествами; устойчивое проявление операционных умений, таких, как умение анализировать нравственную ситуацию, подбирать аргументы, обосновывать свою точку зрения.

Вторая группа критериев – *отношение к гражданственности*. В общем плане критерии данной группы выражаются в нравственном отношении, направленном от общества к личности и зависящее главным образом от усвоения личностью норм морали: способностью считаться с общественным мнением; степенью развития чувства коллективизма, товарищеской взаимопомощи и уважения других людей; уровнем моральной ответственности за положение дел в коллективе; стремлением возглавить борьбу за успешное решение задач боевой готовности, укрепления воинской дисциплины и правопорядка.

Третья группа критериев – это *операционно-поведенческая подготовленность личности*, проявляющаяся в трудовой и общественно-политической активности курсантов, выражающаяся в их действиях в повседневной жизни, в критических ситуациях, требующих морального выбора. В неё включаются: нравственная ценность результатов деятельности курсанта; инициативность его нравственной активности; адекватность эмоциональных проявлений; манера (стиль) поведения – соответствие средств и приёмов деятельности военнослужащего требованиям гражданского поведения.

Четвёртая группа критериев – это *положительная репутация в коллективе сослуживцев, среди командиров и начальников*. Она объединяет в себя: степень развития потребности в общественном признании; стремление заслужить положительную оценку окружающих; осознание положительной репутации, чувства самоуважения; наличие адекватной самооценки и

позитивного отношения к себе; наличие у курсанта образа своего реального «Я».

Анализ исследований по проблемам военного образования как компонента процесса воспитания социально-ориентированной личности в России дает нам основание сделать вывод о существовании тенденции постепенного «вызревания» общероссийской **системы гражданского воспитания**. Во всех звеньях системы непрерывного образования расширяются масштабы и организационные формы гражданского воспитания молодежи. Многие педагогические коллективы по желанию родителей и самих курсантов при активной методической помощи ученых-педагогов и психологов, органов управления образованием, а также инициативных профильных сообществ, ассоциаций и других объединений в числе основных учебных предметов, частично факультативов и спецкурсов вводят изучение основ государственно-правовой политики, граждановедения, обществознания, конституции страны и других законодательных актов, знакомят курсантов в вуз с элементарными основами избирательной системы, правами и обязанностями граждан, организацией работы парламента, принципами и нормам и его взаимодействия с исполнительной властью и общественными организациями. Эта профильно очерченная социопедагогическая деятельность, ориентированная на воспитание базовых начал гражданственности у курсантов вуз, получает все более активную поддержку государственных структур, научных организаций, средств массовой информации на федеральном и региональном уровнях, что позволяет говорить о формировании целостной системы гражданского воспитания данной категории учащихся.

Таким образом, проблема воспитания гражданственности у курсантов высших военных учебных заведений требует своей дальнейшей разработки и научного решения.

Библиографический список

1. **Саранов, А. М.** Инновационный поиск в современной развивающейся школе [Текст]: учеб. пособие к спецкурсу. / А. М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 194.
2. **Суколенов, И. В.** Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 37 с.
3. **Донецкая, О. И.** Воспитание политико-правовой культуры и активной гражданской позиции [Текст] // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета). – Казань, 2001. – С. 81–86.

УДК 378.147

Галиева Ханифа Сариевна

Соискатель кафедры военной педагогики Морской государственной академии имени адм. Ф. Ф. Ушакова, svetlanavm@list.ru, Новороссийск

Маричев Игорь Васильевич

Докторант кафедры педагогики Кубанского государственного университета, irmak@inbox.ru, Новороссийск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО
ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА**

Galieva Hanifa Sarievna

Person working for the Candidate degree. Maritime State Academy after F. F. Ushakov, svetlanavm@list.ru, Novorossiysk

Marichev Igor Vasilievich

Person working for doctor's degree Kuban State University, irmak@inbox.ru, Novorossiysk

**LEGAL CULTURE FORMATION OF FUTURE MILITARY
SPECIALIST IN THE EDUCATIONAL SPACE
OF CIVIL HIGH SCHOOL**

Для обеспечения функционирования образовательного процесса должны быть предварительно созданы адекватные условия, совокупность которых представляет собой образовательное пространство. Условия должны быть глубоко продуманы, обеспечены необходимыми ресурсами, взаимно согласованы. Формирование образовательного пространства в педагогике рассматривается как «создание организационно-педагогических и экономических условий его эффективного функционирования и развития» [4, с. 7].

При построении образовательного пространства необходимо учитывать общее, особенное и единичное как в его структуре, так и в содержании его компонентов.

В построении образовательного пространства сейчас участвуют и педагоги, и учащиеся, и родители, и самые разнообразные службы. В. И. Слободчиков пишет, что образование сейчас «становится одной из форм общественной практики, особой сферой, которая все более субъективизируется в своем статусе и обретает свои интересы, цели, ценности и политику» [9, с. 178].

Состав компонентов образовательного пространства, его объектов детерминируется потребностями в условиях, предоставляющих возможности для выполнения действий, из которых складывается образовательная деятельность. Значит, эти действия зависят от природы объектов образователь-

ной деятельности. Решающей стороной ее является деятельность курсанта (учащегося и т. п.). Ее объекты разнообразны, их природа различается по огромному множеству признаков. Их классификация зависит от содержания и порядка выбора классификационных признаков. Одним из признаков, используемых в педагогике для подразделения образовательных объектов на группы первого порядка, является гностический, заключающийся в разделении их на группы материальных и идеальных объектов.

С. К. Бондырева, рассматривая социально-педагогические закономерности и механизмы интегрирования образовательного пространства, исследовала эволюцию образовательных отношений в странах СНГ и между ними. Ею выведены закономерности образовательных отношений, условия интегрирования их в единое пространство, обусловленные ими особенности единого образовательного пространства стран СНГ. Показано использование выведенных закономерностей в построении образовательного пространства вуза – созданного ею Московского психолого-социального института [2].

После создания Содружества Независимых Государств возникла проблема организации в них образования и соотношения образовательных систем, входящих в Содружество государств. Граждане разных государств должны друг друга понимать и уметь сотрудничать, а значит – вступать в отношения. Отсюда вытекает необходимость формировать и развивать у растущего поколения некоторые общие качества, которые объединяли бы представителей разных сообществ.

Отношения возникают в социуме между субъектами. Поскольку социальные условия с возникновением СНГ существенно изменились, произошли изменения и ролей субъектов, причин вступления их в отношения. Возникли «тенденции более широкого, разностороннего и углубленного осмысления субъекта как явления многообразного (субъект федерации, субъект-индивид и т. д.) и сложного» [3, с. 242].

Рассматривая структуру культурного пространства вуза, С. К. Бондырева выделяет: пространство знаний, пространство культуры отношений и среду обитания в вузе. Среди этих компонентов наше особое внимание привлекает пространство культуры отношений. Сформированность культуры отношений предполагает и присутствие правовой культуры всех субъектов образовательного пространства.

Среди разнообразия существующих на сегодняшний день определений правовой культуры отметим только некоторые. Н. И. Азаров указывает, что «правовая культура – часть общей культуры общества. В её содержание входит состояние правовой жизни общества, уровень правовых актов и правовой деятельности, правосознание личности, поведение личности и правовая деятельность государства и др.» [1, с. 92].

Руководствуясь аналогичным подходом, А. Ф. Никитин представляет правовую культуру как систему «овеществлённых и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права. Сюда входит само право как система

норм, правоотношения (система общественных отношений, регулируемых правом), правовые учреждения» [7, с. 74].

Комплексный подход для определения правовой культуры предлагает В. В. Лазарев, который рассматривает это явление в двух аспектах: как оценочную (аксиологическую) и как содержательную категории [5].

В первом случае правовая культура может быть рассмотрена как качественный уровень правовой действительности на конкретном этапе развития общества. При этом под правовой культурой общества понимается качественное состояние правовой жизни общества, которое проявляется «в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности, а также степени свободы её поведения и взаимной ответственности государства и личности, положительно влияющих на общественное развитие и поддержание самих условий существования общества» [5, с. 167].

Содержательное определение правовой культуры раскрывает её как систему всех элементов, относящихся к сфере действия права и их отражение в сознании и поведении людей.

Особую актуальность правовая культура приобретает, когда речь идет о подготовке военного специалиста.

Правовое воспитание курсантов – будущих военных специалистов имеет свои особенности и отличия от воспитательного процесса на гражданских факультетах. Прежде всего, они обусловлены специфичностью целей правового воспитания, которые заключаются в подготовке курсанта как офицера – организатора, воспитателя и учителя, глубоко знающего воинские уставы, нормативно- правовые акты, сознательно исполняющего их и требующего этого от своих подчиненных, умеющего осуществлять правовое воспитание личного состава подразделений.

Особенностью правового воспитания курсантов является также то, что этот процесс осуществляется в рамках военной организации, с установленным порядком и нормами поведения, которые должны исполняться беспрекословно.

Процесс формирования правовой культуры будущих военных специалистов в образовательном пространстве гражданского вуза может быть результативным при реализации следующих социально-педагогических условий:

- направленность образовательного и воспитательного процесса на формирование гражданской позиции и правовой культуры;
- использование воспитательного потенциала общеобразовательных и специальных дисциплин в учебных заведениях;
- формирование правовой культуры в процессе практической и морально-психологической подготовки к жизни и др.

Спецификой формирования правовой культуры у курсантов выступает и тот факт, что весь комплекс воспитательных воздействий осуществляется большим коллективом военных педагогов-командиров, профессорско-пре-

подавательским составом. Присутствие военного факультета в образовательном пространстве военного вуза требует согласованности действий с преподавателями гражданских кафедр и факультетов.

Одним из способов решения поставленной задачи – формирования правовой культуры будущих военных специалистов в образовательном пространстве гражданского вуза, может выступать интеграция профессионально направленного, правового и иноязычного содержания.

Рассмотрим такое обучение на примере юридической специальности.

Социальный заказ на специалиста юридического профиля требует:

- органичного соединения потребности общества и личности в получении иноязычного образования;
- наполнения предмета «иностранный язык» конкретным профессиональным и социальным содержанием посредством моделирования будущей профессиональной деятельности;
- ведения поиска путей активизации познавательной деятельности студентов, развития их автономии;
- активного участия в разработке новых методов профессионально направленного обучения средствами иностранного языка;
- творческого применения эффективных методов обучения;
- совершения коренного поворота от массово-репродуктивного к личностно-ориентированному подходу с применением активных методов обучения;
- признания значимости использования учебно-ролевых игр профессиональной направленности в подготовке специалистов;
- разработки учебников и учебных пособий, ориентированных на профессиональное общение.

Согласно требованиям программы каждый выпускник вуза любой профессии должен владеть иностранным языком как средством профессионального общения, чего мы не имеем в действительности. Одной из причин является низкая требовательность традиционных методик обучения и, как результат, слабая мотивация.

С изменением правовой картины мира меняется Европейское правовое пространство, поэтому студентам юристам придется принять участие:

- в создании единой конституции Европы;
- в приведении Российского законодательства в соответствие с Европейскими нормами;
- в проблемах борьбы с международным терроризмом;
- в создании суда, свободного от корыстных интересов, выступающего гарантом законности и справедливости и др.

Следовательно, чтобы достичь свободного владения иностранным языком, одним из составляющих профессиональной компетенции специалиста необходимы интерактивные технологии общения, в том числе: профессионально направленные учебные ролевые игры; дискуссионное, проектное обучение и др.

Профессиональная направленность обучения является одним из принципов дидактики, реализация которого позволяет обеспечить ориентацию каждого компонента учебно-воспитательного процесса на формирование конкурентоспособной личности юриста, его знаний, умений, творческого мышления, на развитие профессиональных способностей.

Профессиональная направленность – это одна из важных характеристик курса английского языка как учебной дисциплины, призванной вместе с другими науками формировать профессиональное образование студента. Овладение иностранным языком означает приобретение еще одного кода, обеспечивающего непосредственное подключение к информационным источникам мировой культуры, науки и практики, что значительно расширяет профессиональные возможности специалиста, и делает его более культурным.

Как справедливо отвечает в своем исследовании Н. А. Протасова, «Профессиональная направленность – процесс многогранный, требующий учета ряда специфических факторов, как движущей силы формирования и развития интеллекта профессионально направленной личности» [8, с. 7]. Ею выделены следующие факторы: социальные, отражающие потребности общества в специалистах высокого уровня со знанием иностранных языков, социально-педагогические, связанные с развитием системы образования; педагогические, включающие деятельность преподавателя и студентов в формировании специалиста; психолого-педагогические, связанные с интеллектуальной деятельностью по формированию профессионального творческого мышления и профессиональной мотивации.

Несомненно, профессиональная направленность процесса обучения зависит от организации учебной деятельности. На этот процесс влияют внутренние (психологические особенности студента, мотивация, его подготовленность) и внешние (оценка его деятельности окружающими) психологические условия.

Изучение научной литературы дает нам возможность заключить, что процесс реализации принципа профессиональной направленности при обучении будущих юристов должен предполагать изучение аутентичного материала, связанного со спецификой профессии студентов, в нашем случае – отражающего не только деятельность юриста, но и деятельность военного специалиста. Обучение устной и письменной речи связано с приобретением языковой компетенции для ведения беседы по специальности, приобретением навыков деловой переписки, аннотированием и реферированием научного профессионально направленного текста. Обучение общению на иностранном языке имеет профессиональную направленность, обеспечивающую сформированность умений коммуникации в области будущей профессии. Коммуникативная направленность достигается в профессиональной сфере через интерактивные формы и методы обучения: дискуссии, проекты, конференции, учебные ролевые игры профессиональной направленности.

И. И. Макашиной были разработаны и обоснованы способы использования изучения иностранного языка в качестве средства обучения будущей

деятельности основанные на принципе интеграции двух областей, предполагающие взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, среди которых ключевую роль играют элементы содержания образования. Такая интеграция обеспечивает целесообразное объединение и синтез компонентов содержания обучения внутри каждого предмета, а также на уровне межпредметных связей [6].

Мы применили данный подход к обучению будущих военных специалистов, студентов юридических специальностей. Используя изучение иностранного языка в качестве средства обучения будущих юристов в учебном процессе, можно эффективно решать целый ряд дидактических и воспитательных задач на уроке:

- формировать основы правовой культуры;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе обсуждения правовых и профессиональных проблем;
- знакомиться с правовыми знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения;
- формировать устойчивую мотивацию к дальнейшему развитию правовой культуры и изучению иностранного языка;
- формировать культурологические и профессионально значимые качества личности, его правовую культуру.

Через разнообразные активные формы обучения межкультурной профессионально направленной коммуникации лингвистическое образование в неязыковом вузе обеспечивает становление и развитие автономной языковой личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию в личном, образовательном и профессиональном аспектах.

Социальные процессы в обществе ставят перед системой образования требование воспитывать личность, осознающую свою социальную позицию, социальную свободу и ответственность, способную думать и действовать независимо, способную к автономии и личной ответственности в условиях изменяющегося и динамично развивающегося общества. В этой связи наша работа, направленная на совершенствование профессионально ориентированного обучения будущих военных специалистов, средствами иностранного языка в образовательном пространстве гражданского вуза, вписывается в требования гражданского и военного образования, предъявляемые на современном этапе.

Библиографический список

1. **Азаров, Н. И.** Теория государства и права. Конспекты лекций и методические указания [Текст] / Н. И. Азаров. – М.: Международный Университет Бизнеса и Управления, 1998. – 144 с.
2. **Бондырева, С. К.** Социально-психологические основания развития стран СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов. [Текст] / С. К. Бондырева. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», 1998. – 328 с.

3. **Бондырева, С. К.** Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст]: избранные труды. / С. К. Бондырева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 352 с.
4. **Жигалова, И. А.** Формирование образовательного пространства начального профессионального образования в федеральном округе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
5. **Лазарев, В. В.** Социально-психологические аспекты применения права [Текст] / В. В. Лазарев. – Казань, 1982. – 60 с.
6. **Макашина, И. И.** Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности. [Текст] / И. И. Макашина. – Новороссийск. НГМА, 2004. – 160 с.
7. **Никитин, А. Ф.** Словарь-справочник по праву [Текст] / А. Ф. Никитин. – М.: Изд-во «Акалис», 1995. – 144 с.
8. **Протасова, Н. А.** Профессионально – направленная система подготовки будущих юристов (на примере обучения английскому языку) [Текст] / Н. А. Протасова // Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. – Саратов, 2002. – 7 с.
9. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда [Текст]: реализация целей образования в пространстве культуры. / В. И. Слободчиков. – М., 1997.

УДК 378.147

Манецкая Светлана Викторовна

Соискатель кафедры военной педагогики Морской государственной академии имени адм. Ф. Ф. Ушакова, svetlanavm@list.ru, Новороссийск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НА ВОЕННЫХ
КАФЕДРАХ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ**

Manetskaya Svetlana Victorovna

Person working for the Candidate degree. Maritime State Academy after F. F. Ushakov, svetlanavm@list.ru, Novorossiysk

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS
OF STUDENTS AT MILITARY DEPARTMENTS OF HIGH SCHOOLS**

В связи с последними изменениями и реформами, проводимыми в Вооруженных Силах, проблема интеграции военного и гражданского образования становится одной из приоритетных. Всем понятно, что добиться положительных результатов невозможно если образовательные программы будут ограничиваются только ведомственными рамками (военным). Речь идет об интеграции, нацеленной на получение результата – подготовки специалиста,

обладающего знаниями, отражающими широкий спектр его будущей профессиональной деятельности. Реформы нацелены не только на создание современной, технически оснащенной, профессиональной армии и повышение ее качественного потенциала, но и в первую очередь на обеспечение ее высококвалифицированным штатом. Это существенно меняет характер требований к уровню профессиональной подготовки офицерских кадров по всем существующим для данной категории военнослужащих направлениям, специальностям и профилям и, разумеется, к технологиям, применяемым в процессе подготовки будущих офицеров запаса.

Вопросы разработки и применения различных педагогических технологий не перестают быть актуальными. Это связано с тем, что постоянно меняющиеся социальные, экономические, политические и другие условия выдвигают новые требования к уровню подготовки современных специалистов и то, что применялось несколько лет назад, уже стало неэффективным. Согласно словарю С. И. Ожегова, «технология – это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [3, с. 781]. Технология (от греч.: *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* – слово, учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология – это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание учащегося.

Есть и ряд других определений понятия педагогической технологии, например:

– это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Технология обучения – это совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса [5, с. 787].

Г. К. Селевко в работе «Современные образовательные технологии» дает научное обоснование педагогической технологии, предлагает их классификацию, обобщая и систематизируя большой опыт педагогических инноваций, авторских школ:

– педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев);

– педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В. Б. Беспалько);

– педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков);

– технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов);

– педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов) [4].

Суть всех определений в принципе сводится к главному – это описание педагогического процесса, нацеленного на достижение запланированного результата.

Мы рассматриваем педагогический процесс на примере обучения будущих военных специалистов на базе гражданских вузов. Несмотря на большие сокращения военных вузов, основным источником комплектования Вооруженных Сил офицерами должны оставаться высшие военно-учебные заведения, которые будут осуществлять подготовку в первую очередь всех командных офицерских кадров. Подготовка же офицеров запаса по отдельным специальностям полностью ложиться на факультеты военного обучения и военные кафедры гражданских вузов.

Организация подготовки кадров по вышеуказанной подсистеме образования в военном аспекте будет способствовать созданию организационно-правовых условий для обеспечения потребностей Вооруженных Сил Российской Федерации в офицерах и гражданском инженерном персонале на контрактный срок с единым высоким уровнем качества профессионального образования. В социальном аспекте будет обеспечено соблюдение прав граждан на профессиональное образование и создание социально-экономических и материально-технических условий для реализации военных профессиональных образовательных программ. Предполагается, что с экономической точки зрения будет достигнут более оптимальный результат за счет рационального расходования средств федерального бюджета, выделяемых на подготовку офицеров для Вооруженных Сил России.

Возможность такой подготовки подсказывает и опыт зарубежных государств. Так, в гражданских колледжах и университетах США успешно функционируют курсы вневойсковой подготовки, осуществляющие обучение студентов по контрактам с министерствами обороны и ВМС для замещения первичных офицерских должностей, со сроком обучения 4 года.

Доля выпускников этих вузов, окончивших курсы, от общего количества офицеров ВМС составляет 40%. Курсы вневойсковой подготовки действуют при 470 колледжах и университетах. Одной из особенностей курсов является то, что министерство обороны заинтересовано в том, чтобы не создавая новые военные училища, использовать возможности гражданских вузов для пополнения офицерских кадров. К таким людям следует отнести, прежде всего, будущих врачей, физиков, химиков, инженеров и других специалистов. Учеба на курсах вневойсковой подготовки начинается с подписания контракта, по которому студенты обязуются закончить курс обучения и прослужить 3–4 года в войсках.

Рассмотрим в качестве примеров военное обучение в некоторых странах.

Подготовка офицеров запаса в Великобритании. На долю выпускников вневойсковой подготовки приходится около 30% всех подготавливаемых офицеров. Эта подготовка экономична, в гражданском вузе обучение военному делу обходится государству в 2,5 раза дешевле. Военная подготовка студентов хорошо стимулируется. Студенты, отвечающие квалификационным требованиям, получают премии и дотации на различные свои нужды.

Студенты обучаются по программе меньшего объема, чем курсанты военного училища и имеют большую профессиональную направленность. Срок обучения на курсах – 3 года. Учебный год заканчивается двухнедельным сбором, который проводится в летние каникулы. Руководит деятельностью таких курсов комитет военной подготовки (сюда входит представитель ректората, начальник военной кафедры).

Подготовка офицеров запаса во Франции. Во Франции подготовкой офицерского состава наряду с 80 военными учебными заведениями занимаются еще более 50 гражданских вузов. Помимо того, к ней традиционно привлекаются средние специальные учебные заведения. По сведениям военных источников, в последние годы наметилась тенденция возрастания количества офицеров, поступающих на службу после окончания институтов, по сравнению с выпускниками военных училищ. Офицеры запаса составляют примерно 30% общей численности офицерского корпуса. Из них около 50% являются выпускниками вузов технического профиля, остальные – юридических, экономических, торговых, управленческих направлений.

Обоснованный выбор стратегии и тактики модернизации профессионального, в том числе военного образования, возможен лишь на основе изучения отечественных и накопленных в мире традиций, анализа его современного состояния, ресурсного обеспечения и прогнозирования перспективных потребностей Вооруженных Сил РФ в офицерских кадрах.

Постоянно происходящее развитие инновационных процессов в системе военного образования повлекло изменение взглядов на деятельность преподавателя на военной кафедре и предъявление новых требований к его профессионально-педагогической деятельности. В соответствии с Федеральной программой «Реформирование системы военного образования в РФ на период до 2010 года», утвержденной постановлением правительства РФ от 27 мая 2002 г. № 352, определена цель приведения уровня профессиональной подготовленности преподавателей в соответствие с нормативно-правовыми документами и требованиями военно-профессиональной деятельности. На данном этапе от преподавателя требуется более глубокое осмысление своей деятельности, принципов и методов обучения, воспитания и формирования личности студента в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Как в системе образования в целом, так и на кафедрах военного обучения также важно обеспечить повышение профессионализма педагогов, подго-

товку педагогического корпуса, соответствующего запросам современных Вооруженных Сил.

Для преподавателей, имеющих опыт работы в гражданском вузе, но не имеющих опыта работы в военной школе, необходимо, прежде всего, ознакомиться со спецификой военного обучения. Тесное сотрудничество преподавателей гражданских и военных кафедр, организация образовательного процесса на основе межпредметных связей становится все более актуальной.

Для преподавателей, поступивших на преподавательскую должность из войск, специфика военного вуза уже знакома, а педагогического образования у них, как правило, нет. В связи с этим в современной высшей военной школе особое место занимает проблема выявления организационно-педагогических условий формирования офицера, компетентного, способного к самообразованию и самореализации, высоконравственного, мобильного военного специалиста.

Изучение сферы деятельности, будущих офицеров – наиболее важный вопрос для нашего исследования в плане взаимосвязи и взаимодействия объектов профессиональной деятельности. Знание этих объектов и функций военных специалистов способствует систематизации состава содержания интегрированной профессиональной деятельности, с целью отражения ее в учебной деятельности будущих офицеров. Методическая подготовка преподавателей военной кафедры, их собственные знания и практические навыки приобретают здесь особое значение.

Следует отметить, что педагогическая направленность деятельности офицера-педагога отличается спецификой содержания его учебно-воспитательной работы: обучение военному делу студента осуществляется с соблюдением мер безопасности в обращении с оружием, обеспечение высокого морально-боевого духа и высокой нравственности, воспитание дисциплины, защита чести и достоинства при соблюдении требований субординации и уважения личности.

На основании вышеизложенного удалось выделить противоречие между возросшей потребностью общества в подготовке офицера, способного к компетентной педагогической деятельности и недостаточной теоретической и практической разработанностью условий развития профессионально значимых качеств офицера-педагога в гражданском вузе.

Принимая во внимание вышеуказанное, мы видим решение этих проблем в применении педагогических технологий, основанных на межпредметной интеграции. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. Прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недаром

говорят, что учитель, освоивший педагогическую технологию, – это человек, владеющий педагогическим мастерством.

К наиболее широко применяемым технологиям можно отнести:

- теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- проблемное обучение (Д. Дьюи, И. Я. Лернер, М. М. Махмутов, А. М. Матюшкин, В. Оконь, М. Н. Скаткин);
- программированное обучение (Б. Ф. Скиннер, Н. Кроудер, А. Н. Ланда, Ч. Куписевич);
- развивающее обучение (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин);
- личностно-деятельностное обучение (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, И. С. Якиманская);
- проективное образование (Г. Л. Ильин, В. С. Леднев);
- модульное обучение (Д. Рассел, П. А. Юцявичене, К. Я. Вазина, М. А. Чошанов);
- контекстное обучение (А. А. Вербицкий);
- игровое обучение (Д. Б. Эльконин, Ж. С. Хайдаров, Н. В. Борисова, Г. П. Щедровицкий и др.);
- активное обучение (Н. В. Борисова, А. М. Смолкин и др.) и др.

Применение любой из них требует дополнительной доработки с целью наполнения содержания предлагаемого для изучения материала информацией, отражающей деятельность будущего офицера.

Мы предлагаем рассматривать процесс обучения на основе ситуационно-функционального подхода, разработанного Э. Г. Малиночкой. Согласно мнению ученого в образовательной взаимодействии функционируют два существенных участника – педагог и студент. В сознании каждого из них существует свой действенный центр. Педагог передает студенту информацию о сложившейся или задаваемой образовательной ситуации и задание (задачу), которое требуется выполнить (решить). Эта информация поступает в сознание студента, в котором (в памяти) хранится освоенная им образовательная информация и находится действенный (управляющий действиями) компонент личности, приводящий в движение инструментарий изменения рассматриваемых объектов образования [2, с. 9]. Далее Э. Г. Малиночка пишет, что этот инструментарий многосторонен, имеет внутренние и внешние компоненты и выделяет когнитивную, эмоциональную, ценностную (оценительную) и жизнедеятельностную стороны. Действия студента изменяют его объект, приводят его в новое состояние. Функциональная информация об этом состоянии поступает и к студенту, и к педагогу. Но она не является существенной, образовательный процесс создается не для того, чтобы преобразовывать этот объект. *В изменении объекта проявляются его свойства, информация о которых откладывается в сознании студента.* Это и есть существенная информация образовательного процесса, ради которой он проводится, обогащающая сознание студента, вследствие чего следующее действие с ним он выполняет на более высоком уровне ком-

петентности. Функциональная информация помогает студенту оценивать сущностный результат, а преподавателя ставит в известность о том, что студент соответствующее действие выполнил, а также о правильности его выполнения [2, с. 9].

Дальнейшее развитие эта теория получила в исследовании И. И. Макашиной. Образовательная функциональная система подготовки будущего специалиста рассматривается И. И. Макашиной как единица интегративной деятельности образования целого и представляет собой динамическую морфологическую организацию всех ее компонентов, избирательно объединенных для достижения заданного результата – формирования заданного качества.

Для того, чтобы совершенствовать существующую образовательную функциональную систему подготовки будущих специалистов, следует выделить все ее функциональные компоненты, которые включают действия с различным предметным содержанием и направлены на генезис тех или иных структурных моментов – субъекта, предмета, средства, внешних условий – а также информации о процедуре деятельности [1].

В данной статье мы поставили своей целью рассмотреть только один аспект этой проблемы – педагогические технологии, выступающие в качестве средства обучения будущих военных специалистов. Основным средством обучения может выступать процесс изучения иностранного языка [1].

Военные специалисты все больше и больше начинают испытывать потребность в умении грамотно общаться, понимать, обрабатывать и передавать информацию на языке, который не является для них родным. Но, как известно, изучение иностранного языка – это длительный и трудоемкий процесс, который занимает большое количество времени. Поэтому, в настоящее время на первый план выдвигается вопрос, связанный с разработкой новых средств, методов и технологий, позволяющих качественно улучшить процесс обучения и увеличить скорость обработки больших потоков информации. Решением этой проблемы является внедрение информационных технологий в учебном процессе, а именно использование современных мультимедийных средств и Интернета в качестве вспомогательных средств обучения иностранному языку. Электронные словари и энциклопедии, мультимедийные курсы, включающие аудио- и видеоматериалы, электронные издания книг, газет и журналов на языке оригинала, образовательные сайты, форумы, – все это дает возможность в более полном объеме увидеть социокультурные особенности изучаемого предмета и получить исчерпывающую информацию по тем или иным вопросам.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Использование компьютера в обучении иностранному языку является оптимальным при обучении языковым фактам, языковым единицам, которые являются не творческими, а готовыми, заданными, легко поддающимися методическому манипулированию

в компьютерных программах. Компьютерные обучающие программы позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия.

С помощью компьютера возможно вести поиск информации на языке, прочтение постоянно обновляемой базы Интернет-сайтов популярных иноязычных газет. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа продуктов, Интернет страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями.

Компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей самокоррекции произношения. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой, без участия или с частичным участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные.

При работе с учебными материалами компьютерные технологии предоставляют преподавателю разнообразные виды помощи, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков), а также в анализе существующих разработок.

Применение компьютера может оптимизировать учебный процесс путем систематической регистрации его параметров и создания банков данных по каждому конкретному учащемуся и группе обучаемых в целом (сведения об исходном уровне знаний, результаты текущего контроля, средний балл, данные о преобладающем темпе работы и т. п.).

Компьютер часто используется в функции преподавателя в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими учащимися. В этой ситуации используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях

Комплексное применение различных технологий, в том числе компьютерных, в обучении будущих специалистов требует дополнительной доработки с целью наполнения содержания предлагаемого для изучения материала информацией, отражающей их будущую деятельность. Такая задача повышает требования и к уровню педагога, выступающему в качестве посредника между будущим специалистом и будущей деятельностью, готовому к формированию необходимых компетенций студентов – будущих специалистов, владеющему образовательной программой действий и исполь-

зующему специальные технологии и средства формирования заданного качества.

Библиографический список

1. **Макашина, И. И.** Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности. [Текст] / И. И. Макашина. – Новороссийск. НГМА, 2004.– 160 с.
2. **Макашина, И. И.** Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота [Текст]: монография. / И. И. Макашина, Э. Г. Малиночка. – Краснодар. КРО АПСН. 2007. – 44 с.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка. [Текст] / С. И. Ожегов / Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: Изд-во Оникс, Изд-во Мир и Образование. 2007. – 976 с.
4. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. **Современный** словарь по педагогике под ред. Рапацевич Е. С. Минск, 2001. – 928 с.

УДК 371,01

Голощанов Сергей Викторович

Полковник юстиции, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ульяновского военно-технического училища (УВВТУ), www.zakon_s_v@mail.ru, Ульяновск

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, СКЛОННЫМИ К НАРУШЕНИЮ ВОИНСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Goloshchapov Sergey Viktorovich

Colonel of justice, teacher at the chair of Humanitarian, Social and Economic Disciplines of the Ulyanovsk Military Technical School, www.zakon_s_v@mail.ru, Ulyanovsk

BASIC DIRECTIONS OF THE SUBUNIT COMMANDER'S PEDAGOGICAL PRACTICE WITH THE PERSONNEL DECLINED TO THE VIOLATION OF THE DISCIPLINE

Процессы модернизации и оптимизации оргштатной структуры Вооруженных Сил Российской Федерации затрагивает все стороны ее жизни, нацеливая на поиск новых решений. В центре Стратегии социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 г. стоит «человеческий ресурс», т. е. военнослужащий. Развитие личности воина,

увеличение эффективности воспитательной работы в подразделении является, пожалуй, самой сложной из всех задач, стоящих перед российской армией в современных условиях [1].

В этих условиях повышается значение исследования преступности военнослужащих, её причин и мер предупреждения воинских преступлений. Любое преступление, совершенное военнослужащим, наносит организационный и материальный вред не только военной службе, но, в итоге, подрывая престиж Вооруженных Сил и, криминализируя сознание других воинов, крайне отрицательно сказывается на общей боеготовности и морально-психологическом состоянии войск, что, в свою очередь, негативным образом отражается на состоянии защищенности нашего государства. Особую угрозу в этом смысле представляют преступления, посягающие помимо воинских отношений еще и на личность человека. Именно такими преступлениями являются нарушения уставных правил взаимоотношений между военнослужащими при отсутствии между ними отношений подчиненности, предусмотренные ст. 335 УК РФ. В связи с этим перед командирами подразделений и их заместителями по воспитательной работе в качестве важной самостоятельной задачи выдвигается работа с военнослужащими, склонными к нарушению воинской дисциплины.

Основными направлениями работы командира с военнослужащими, склонными к нарушению воинской дисциплины, являются: выявление лиц, склонных к нарушению воинской дисциплины; изучение индивидуальных причин подобного поведения; определение методов, средств и приемов педагогического воздействия на военнослужащих, склонных к нарушению воинской дисциплины; практическая реализация целей и задач перевоспитания военнослужащих; анализ результатов и эффективности перевоспитательной деятельности должностных лиц.

Работа командира по перевоспитанию военнослужащих с негативными качествами начинается с выявления лиц, склонных к воинским преступлениям и нарушениям воинской дисциплины. Существуют два основных способа выявления данной категории военнослужащих: изучение и опережающее выявление лиц с отклоняющимся поведением; наблюдение, выявление, фиксация и анализ нарушений воинской дисциплины и определение на этой основе военнослужащих с негативными качествами личности.

Оба способа используются в комплексе и, как правило, взаимно дополняют друг друга. Опережающее выявление лиц, склонных к нарушениям и другим отклонениям используется, прежде всего, на первом этапе их службы. Основными формами реализации этого способа являются: изучение документов, обобщение независимых характеристик, индивидуальные беседы, переписка с родителями, тестирование и другие [2]. Работая с воинами, командиры, военные психологи особое внимание уделяют выявлению военнослужащих с признаками нервно-психической неустойчивости. При изучении документов, анкет, автобиографий офицеры определяют факторы, которые могут служить предпосылками отклоняющегося поведения.

К такому можно отнести: воспитание в неблагополучной семье; наличие судимостей, регулярных приводов в милицию, участие в криминальных группировках; участие в тоталитарных сектах и молодежных движениях антигосударственной направленности; ранние половые связи, непродуманное и преждевременное вступление в брак; раннее употребление алкоголя, наркотиков, токсических веществ; наличие нервно-психических и соматических заболеваний.

Выявление данных факторов является основанием для систематического и целенаправленного наблюдения, тестирования и помощи войскового психолога в дальнейшем изучении личности военнослужащего.

В качестве дополнения и продолжения опережающего выявления лиц, склонных к нарушению воинской дисциплины, используется способ наблюдения, фиксации и анализа нарушения воинской дисциплины. Данный способ реализуется в форме педагогического наблюдения, педагогического эксперимента и т. д. В этом случае офицер-воспитатель делает вывод о том, что воин относится к категории трудновоспитуемых на основе реальных фактов его поведения. По итогам наблюдения и оценки индивидуальной дисциплинированности командир может определить военнослужащих, систематически нарушающих воинскую дисциплину, неоднократно совершавших дисциплинарные проступки, имеющих серьезные предпосылки к совершению воинских преступлений и происшествий [3].

Наряду с такими формами выявления причин отклоняющегося поведения как анализ документов, наблюдение, индивидуальная беседа, обобщение независимых характеристик, командир и их заместители по воспитательной работе используют психолого-педагогический анализ дисциплинарного проступка. В результате анализа устанавливаются причины проступка (объективные и субъективные), обращается внимание на то, можно ли было предотвратить проступок и каким образом, кто его не предотвратил, случаен или закономерен проступок, явился ли он следствием недисциплинированности воина, возможно ли повторение проступка, какие личные недостатки воина выявил проступок, каковы причины негативных качеств личности воина, какие меры общественного и дисциплинарного влияния требуется использовать, стоит ли применять дисциплинарное взыскание, какие недостатки в организации службы, процесса боевой подготовки, в воспитательной работе выявил проступок и какие недостатки в деятельности каких должностных лиц были таким образом выявлены.

Таков примерный алгоритм деятельности командира по изучению дисциплинарного проступка, ответив на все вышеперечисленные вопросы, Рассматривая конкретный случай нарушения воинской дисциплины, командир подразделения может сделать выводы о причинах проступка и негативных качествах личности воина, которые привели к правонарушению.

В исследовании отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих развитию, возможностей его предупреждения и преодоления. Мотивация, являясь при-

чиной выбора стратегии поведения, выполняет особую функцию внутреннего побуждения военнослужащего к деятельности. Психолого-педагогический анализ отклоняющегося поведения военнослужащих предполагает изучение этого сложного явления через призму мотивации личности [4].

Одним из компонентов, образующим структуру мотивов, выступают потребности. Потребности часто диктуют поведение личности военнослужащего, противоречащее нормам права, морали и часто выступают в качестве мотивационного фактора. Военнослужащие с устойчивыми отрицательными, аморальными потребностями совершают преступные деяния. Эгоизм, равнодушие, стремление к потребительскому времяпрепровождению, агрессивность, сочетаются у них с сознательно совершаемыми делинквентными поступками.

Также закономерными являются связи между отклоняющимся поведением и ценностными ориентациями военнослужащих. К ним относятся: зависимость вида отклоняющегося поведения от доминирования инструментальных ценностей; зависимость отклонений в поведении военнослужащих от принятия ценностей «ближайшего развития» [4].

Основным «инструментом» в достижении главных целей жизни для военнослужащих, склонных к отклоняющемуся поведению, является «элемент силы», а такие инструментальные ценности как «образованность» и «воспитанность» не являются значимыми средствами реализации жизненных целей.

Повседневная жизнедеятельность военнослужащих на сегодняшний день связана с рядом социально-бытовых проблем: низкое денежное довольствие, отсутствие служебного жилья и туманные перспективы на получение личной жилплощади, слабая правовая защищенность. Это негативно сказывается на состоянии мотивационно-смысловой сферы деятельности военнослужащих. Поэтому государство в отношении армии вырабатывает механизм сглаживания социальных противоречий, в котором используются самые различные средства (социально-экономические, идеологические, психологические, политические, собственно социальные и др.).

При рассмотрении побудительно-смысловой сферы военной деятельности немаловажно духовное состояние первичных воинских коллективов, которое на данном этапе развития Вооруженных Сил является сложным и неоднозначным. Сказывается отсутствие общности мировоззренческих позиций, убеждений, идеалов, целей деятельности, духовных ценностей, выработанных в процессе совместной деятельности по реализации стоящих перед подразделениями задач, эмоционально-нравственного настроя, что всегда являлось главным, определяющим в их сплоченности. Такая ситуация характеризуется как весьма болезненная и оказывает негативное влияние на морально-психологическое состояние военнослужащих, приводит к росту числа отказников и уклонистов от воинской службы, неблагоприятно сказывается на общем уровне гражданственности в обществе.

Под профилактикой отклоняющегося поведения принято понимать всю деятельность (комплекс мероприятий) должностных лиц с целью создания достаточных условий для предотвращения предпосылок возникновения и развития негативных форм поведения военнослужащих. Ее эффективность во многом зависит от качества взаимодействия и активности всех субъектов деятельности: от командира части до командира отделения. Необходимо помнить, что возможности всех должностных лиц, участвующих в профилактике, различны, но роль каждого при этом важна [5].

Исходя из вышесказанного, следует, что для профилактики отклоняющегося поведения необходимы мероприятия, направленные на повышение мотивации к военной службе – методы стимулирования мотивов и методы формирования у военнослужащих профессионально-важных мотивов.

К методам *стимулирования мотивов* относятся:

- сочетание контроля, оценки, анализа, гласности в рассмотрении поступков военнослужащих;
- ускорение или целесообразное ограничение перемещения по должностям, выдвижение, обновление, переподготовка;
- учет потребностей, желаний и профессиональных способностей;
- создание и реализация планов улучшения условий службы, отдыха и жизни.

К основным *методам формирования мотивов* относятся:

- фиксация внимания на пробуждающихся профессиональных интересах и расширении области достигаемых служебных целей;
- непосредственное ориентирование личного состава на новые мотивы и подходы в работе;
- поощрение полезной инициативы и самостоятельности, формирование среди военнослужащих инициативных групп;
- налаживание связи с подчиненными по поводу жизни коллектива, своевременное устранение имеющихся противоречий в отношении к профессиональной деятельности.

Стимулированием важно активизировать позитивные профессиональные мотивы, связанные со служебными и личными достижениями, избегая по возможности сильного давления на подчиненных. Использование методов формирования мотивов нужно направлять на развитие профессионализма военнослужащих, их ценностей и интересов [6].

Таким образом, в деятельности заместителя командира роты по воспитательной работе по профилактике отклоняющегося поведения необходимо применение разнообразных методов для решения конкретных практических задач. В случае поведенческих нарушений достаточно широко и успешно используются интегративные подходы, направленные на решение стратегической задачи, – достижение позитивных личностных изменений.

Решающим фактором, гарантирующим успешность применения любых методов, выступает личность самого заместителя командира роты по воспитательной работе, оказывающего социально-психологическую помощь.

Педагогическое влияние на военнослужащего, склонного к нарушению воинской дисциплины, – очень сложный и глубоко индивидуализированный процесс. Основными средствами педагогического воздействия на воинов, склонных к нарушениям воинской дисциплины, являются все виды воинской деятельности (занятия по различным предметам боевой подготовки, служебные мероприятия, обслуживание техники и т. д.). Особое место в перевоспитательном воздействии принадлежит общественно-государственной подготовке. В ходе занятий руководитель может давать военнослужащим, склонным к нарушению воинской дисциплины, индивидуальные задания по изучению требований российских законов, традиций Вооруженных Сил, основанных на дисциплинированности и беспрекословном выполнении приказов.

Важным средством воздействия на подчиненных является правильная организация жизни, быта и досуга военнослужащих. Участие военнослужащих в благоустройстве и ремонте жилого фонда воспитывает у них бережное отношение к имуществу. Опытные воспитатели большое внимание уделяют культурно-досуговой и спортивно-массовой работе [7]. Воины, склонные к нарушениям дисциплины, в обязательном порядке должны быть охвачены воспитательными мероприятиями, им можно поручить защищать спортивную честь роты, подготовить культпоходы, викторины, принять участие в концертах художественной самодеятельности. Повседневным средством воспитания считать систематическую и целенаправленную индивидуально-воспитательную работу. Военнослужащий, склонный к нарушению воинской дисциплины, должен чувствовать постоянное доброжелательное и требовательное внимание к себе со стороны командира и рассчитывать на психолого-педагогическую помощь и поддержку.

Главной задачей командира и заместителя командира подразделения по воспитательной работе и основным критерием эффективности работы с воинами, склонными к нарушениям, следует считать достижение конкретного результата, состояние морально-психологического климата в подразделении, состояние дисциплины и правопорядка, степень удовлетворенности условиями военной службы каждого военнослужащего. Следует подчеркнуть, что деятельность командира и заместителя командира по воспитательной работе нуждается в постоянной оценке, анализе результатов и корректировке.

Библиографический список

1. **Стратегия** социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 г. [Текст] // Красная звезда. – 18 апреля 2008 г.
2. **Воробьев, Д. К.**, Середенко С.В. Воспитательная работа командира подразделения связи по укреплению воинской дисциплины [Текст]: учебное пособие. / Д. К. Воробьев, С. В. Середенко // Под ред. А.И. Охрименко. – М.: РФ ВУС. – 2003. – 148 с. – С. 15.
3. **Психология** и педагогика. Военная психология [Текст] / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с. – С. 37.

4. **Воспитательная** работа в Вооруженных Силах Российской Федерации [Текст]: учебное пособие / Под общей ред. Н. И. Резника. – М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 344 с. – С. 145.
5. **Маркова, А. К.** Мотивация воинской деятельности: содержание и проблемы. [Текст] / А. К. Макарова. – М.: Воениздат, 1994 – 374 с. – С. 129.
6. **Евенко, С. Л.** Социально-психологические закономерности формирования отклоняющегося поведения военнослужащих. [Текст] / С. Л. Евенко // Вестник Военного университета. – 2006. – № 3 (7). – С. 51–60.
7. **Современная** модель организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях Министерства обороны РФ. [Текст] – М.: ВУ, 2001.

УДК 371,0

Фадеева Кристина Валериевна

Соискатель кафедры общей и профессиональной психологии Чувашского государственного педагогического университета, fadeevacristina@mail.ru, Чебоксары

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Fadееva Christina Valerievna

Competitor Chuvash State Pedagogical University, fadeevacristina@mail.ru, Cheboksary

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTE**

Необходимость коренных преобразований в экономике предъявляет новые требования к подготовке специалистов. Способности, которые традиционно обеспечивали личности успешную профессиональную деятельность, сегодня более не справляются с изменившимися задачами. Специалисту необходимо предвосхищать трудности и вызовы мира труда, принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с другими людьми, уметь пользоваться современными средствами и источниками информации, создавать новые средства коммуникации, взаимодействовать как в мире техники, технологий, так и в мире людей.

В связи с расширением международных экономических связей и возрастанием уровня производственной кооперации существенно изменились содержание и характер производственных межличностных отношений.

Кроме того, высокие темпы автоматизации производства и внедрение информационных технологий актуализировали коммуникации инженера с искусственными интеллектуальными системами. Вследствие чего, на

первый план в подготовке специалистов инженерно-технического профиля выходит проблема формирования профессиональной коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности, определяется как интегративный личностный ресурс, который обеспечивает успешную коммуникацию в решении производственных задач. Она может формироваться в процессе развития и саморазвития личности в специально созданных в вузе условиях.

В структуре профессиональной коммуникативной компетентности можно выделить функциональный, рефлексивный и мотивационный компоненты. Они выражаются в стремлении устанавливать и поддерживать коммуникацию (т. е. мотивационный аспект); владении знаниями и умениями в области коммуникации (т.е. функциональный аспект); в эмоционально-волевой регуляции процесса и результата коммуникации (т. е. рефлексивный аспект).

Профессиональная коммуникативная компетентность студента технического вуза – это качественная характеристика личности будущего специалиста, включающая в себя совокупность функционального, рефлексивного и мотивационного компонентов в сфере осуществления профессиональной коммуникации как минимум в двух сферах: «человек-человек» и «человек-техника».

Критериями развития профессиональной коммуникативной компетентности являются:

- инициация коммуникации, активное включение в коммуникацию, стремление к развитию собственных коммуникативных качеств (мотивационный компонент);
- применение продуктивных форм и средств информационного обмена (информационная составляющая функционального компонента);
- применение знаний в области коммуникации, в решении профессиональных ситуаций, аргументированное продвижение собственного мнения в решении коммуникативно-производственных ситуаций (интерактивная составляющая функционального компонента);
- продуктивное участие в коммуникации, уважительное отношение к противоположному мнению (перцептивная составляющая функционального компонента);
- адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения;
- толерантное восприятие партнера (рефлексивный компонент).

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студента подразумевает создание в вузе специальных организационных и педагогических условий для получения студентами знаний в области эффективных форм и средств коммуникации, их реализации в профессиональных видах деятельности посредством использования оптималь-

ных форм и методов коммуникации, которые обеспечивают успешное решение производственной задачи.

Анализ проблем моделирования педагогических процессов, выявление сущности и структуры профессиональной коммуникативной компетентности студента технического вуза дали нам основания для построения педагогической модели формирования исследуемого качества.

Основными функциями реализуемой модели являются:

– *образовательная*: приобретение знаний, умений в области профессиональной коммуникации, в том числе в условиях расширяющихся межличностных коммуникаций и внедрения автоматизированных систем производства;

– *воспитательная*: формирование морально-нравственных качеств, позволяющих студенту успешно реализовывать профессиональные коммуникативные умения и создавать основу профессиональной компетентности;

– *развивающая*: развитие профессионального мышления, адекватного современным требованиям, повышение мотивации и активизация самостоятельной познавательной деятельности.

При разработке модели мы учитывали особенности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе, которые связаны с выраженными тенденциями в инженерном образовании. Наши исследования показали, что ключевой тенденцией является усиление гуманитарной составляющей инженерного образования, ориентированное на подготовку специалистов, сочетающих функции менеджера.

В основу педагогической модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов положены принципы: культуросообразности, комплексности, социальности; использованы средовы, личностно-ориентированный, системный и компетентностный подходы к образованию и воспитанию будущих инженеров.

Структура содержания имеет обязательный минимум дидактических единиц, интегрирующих тематику теоретического, практического и контрольного учебного материала. Основная идея осуществляемого исследования заключается в обеспечении формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе разработки и реализации авторской специальной программы коммуникативной направленности.

При проектировании содержания программы спецкурса «Коммуникативная компетентность инженера» мы опирались на основные критерии отбора содержания, предложенные Ю. К. Бабанским [1], а именно:

– целостное отражение в содержании потребностей общества, уровня современной научной, производственно-технической, культурной и общественно-политической информации;

– высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук;

- соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучаемых;
- соответствие объема учебного материала имеющемуся времени на изучение данного предмета;
- учет международного опыта построения содержания образования по данному предмету;
- соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе учебного заведения.

Таким образом, при проектировании содержания учебного спецкурса «Коммуникативная компетентность инженера» мы ориентировались на соблюдение описанных выше процедур, учитывали принципы и критерии отбора содержания обучения в соответствии с которыми далее определялись формы и методы проведения занятий. Кроме того, мы считаем, что формы и методы организации теоретических и практических занятий должны быть адекватны возрастным особенностям студентов, их личностному развитию и их уровню владения средствами коммуникации.

Под формированием коммуникативной компетентности мы понимаем создание в техническом вузе таких условий, которые способствовали бы процессу самоактуализации личностного потенциала студента с целью овладения эффективными формами и средствами профессиональной коммуникации, которые проявлялись бы в практическом умении вступать в коммуникации на двух уровнях профессионального взаимодействия: «человек – техническая система» и «человек – человек».

Практическая реализация модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности студента технического вуза осуществлялась в экспериментальном режиме в соответствии с разработанной программой на протяжении шести лет. Полученные в исследовании теоретические наработки экспериментально реализовывались на инженерно-технических факультетах. Из числа обследованных студентов были сформированы экспериментальные и контрольные группы.

Экспериментальная реализация организационно-педагогических условий формирования ПКК осуществлялась на базе первого вуза. Объектом исследования явились результаты образовательного процесса и условия, которые создаются для формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов. Предметом исследования явилась динамика формирования трех групп умений (мотивационных, функциональных, рефлексивных), составляющих основу профессиональной коммуникативной компетентности студента технического вуза и организационно-педагогические условия вуза, обеспечивающие формирование обозначенной компетентности. Мониторинг позволил определить состояние коммуникативных знаний и умений студентов на каждом этапе профессиональной подготовки, дал возможность выявить, в какой мере реализуется педагогическая модель формирования исследуемой компетентности, насколько

эффективны используемые формы, методы обучения и организационные управленческие решения, а также их соответствие заданным целям.

Для проведения опытно-экспериментальной работы и проверки нашей гипотезы, были использованы следующие методы исследования:

– метод экспериментального коллективного обучения, основная задача которого заключается в изменении и варьировании содержания и форм учебной деятельности, корректировке учебных программ вариативной части учебного плана, в обогащении содержания мониторинга учебных достижений студентов в аспекте выявления уровня коммуникативных умений. Метод экспериментального обучения имеет следующие основные черты:

а) содержание, формы, методы обучения и управленческие решения тщательно заранее планируются, через разработку спецкурса, корректировку учебных программ и нормативное обеспечение учебной и оценочной деятельности;

б) подробно и своевременно фиксируются особенности процесса и результаты обучения посредством обогащения содержания оценочных критериев;

в) на разных этапах экспериментального обучения с помощью тестов и особых систем заданий определяется уровень развития умений, составляющих коммуникативную компетентность студента технического вуза;

г) полученные данные сопоставляются с результатами контрольных групп, которые занимаются в обычных условиях.

– метод поперечных срезов, получивший в психолого-педагогических исследованиях наибольшее распространение;

– опросный метод для определения уровня развития коммуникативных и рефлексивных умений на основе самооценивания и экспертного оценивания. Причем, в качестве объективного критерия развития обозначенных умений использовался метод компетентных судей (экспертный метод) [2; 3] и тестовые методы диагностики [4; 5]. Кроме того, источником получения первичных данных послужили результаты наблюдений за коммуникативной деятельностью студентов и анализ продуктов деятельности (информационно-управленческие программные продукты, технические переводы, чертежи, тезисы устных выступлений, презентации, проекты, курсовые работы, дипломные проекты и т. д.), что позволило провести качественный анализ уровня развития отдельных коммуникативных умений.

Данная совокупность методов позволила нам проследить за динамикой формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов, сопоставить полученные результаты с предыдущими данными, сравнить их с данными контрольных групп, установить взаимосвязи и сформулировать выводы.

Экспериментальная реализация модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности студента в условиях технического вуза показала свою эффективность. В экспериментальных группах наблю-

далась более высокая динамика показателей развития комплексных составляющих профессиональной коммуникативной компетентности студентов, по сравнению с результатами в контрольных группах. Образовательный процесс, в котором профессиональная коммуникативная компетентность культивируется, объединяет интеллектуально-деятельностные умения, практику и ориентацию, содействует более продуктивному формированию профессиональной компетентности студентов.

В ходе проведения и осмысления результатов исследования наметились новые проблемы, решение которых является немаловажным, и предполагают дальнейшее исследование возможностей технического вуза в формировании профессиональной коммуникативной компетентности студентов, а именно: использование информационных коммуникационных технологий в процессе диагностики и информационного сопровождения процесса формирования исследуемого качества на различных ее этапах учебы в вузе; развитие системы подготовки педагогических кадров, для эффективной реализации предлагаемой модели и создания соответствующих педагогических условий; проблема формирования навыков самодиагностики и планирования коммуникативной деятельности студентов и т. д.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю.К.** Оптимизация процесса обучения, общедидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
2. **Платонов, К. К.** Психология. [Текст] / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 247 с.
3. **Червонный, М. А.** Проектирование средств и систем оценивания. [Текст] / М. А. Червонный // Педагогическая диагностика. 2005. – С. 80–91.
4. **Энциклопедия психологических тестов** [Текст] –Т. 2. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2000. – 400 с.
5. **Энциклопедия психологических тестов** [Текст] – Т. 3. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2000. – 360 с.

Петрова Галина Борисовна

Доцент кафедры русской литературы XX века Магнитогорского государственного университета, кандидат педагогических наук, galapet@rambler.ru, Магнитогорск

**ЭТАП «САМОПРЕОДОЛЕНИЯ» В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА**

Petrova Galina Borisovna

The assistant professor of the 20 century Russian literature department of the Magnitogorsk State University, the candidate of pedagogical science, galapet@rambler.ru, Magnitogorsk

**THE STATE OF “SELF-NEGOTIATION” IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

Современное общество ждет от профессионалов выработки осознанных моделей и стратегий индивидуального профессионального поведения, активной «концепции жизни», профессиональной траектории. Мы осознаем, что профессиональное самосознание личности – динамичное образование, способное развиваться и изменяться в процессе профессионального функционирования педагога и достигать определенных уровней. Оно идет по пути от несформированности его компонентов к полной их структурированности и оптимальности. Учитывая содержание уровней профессионального самосознания, определяемое различными авторами (А. А. Деркач, О. В. Москаленко, А. Л. Ласыгин, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Л. О. Шарапов), можно выделить три уровня его развития: низкий, средний, высокий. Низкий уровень характеризуется адаптивной моделью поведения (Митина Л. М.), в которой прослеживаются этапы адаптации, становления, стагнации. Высокий уровень характеризуется моделью профессионального развития: этапы самоопределения, самовыражения и самореализации. Нас интересует переходный этап от адаптивного поведения к модели развития. Этот этап можно назвать этапом самопреодоления, преодоления своего «Я», который является важнейшим и определяющим условием перехода со ступени на ступень.

Итак, развитие самосознания неразрывно связано с преодолением трудностей, возникающих перед педагогом в его работе. А. К. Маркова определяет их как «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или прерыва в деятельности, столкновение с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [1, с. 80]. Главные затруднения у педагога, по мнению А. К. Марковой и нашему убеждению, связаны: 1) с проблемой понимания и взаимодействия с современным развивающимся человеком, в связи с этим – необходимостью перестраивания

типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений; 2) недостаточной полнотой и системностью знаний, недостаточной рефлексией и низкой критичностью по отношению к себе [1]. Трудности могут преодолеваются конструктивным путем, что стимулирует гибкое изменение позиций, стереотипов и обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания, и неконструктивным, что приводит к затянувшимся межличностным и внутриличностным конфликтам, кризисам, к стагнации в развитии. Таким образом, решающим этапом в развитии самосознания является этап преодоления. Исследовать психологический механизм «преодоления» внутренних препятствий педагога и разработать дидактические подходы стимулирования потребности в преодолении, обучения готовности к нему, варианты «запуска» механизма – задачи нашего исследования, которые нашли отражение в статье.

Известно, что осознанный образовательный процесс состоит из этапов: целеполагания (Ц) → деятельности (Д) → получения результата (Р) → рефлексии цели, деятельности, результата (R). Современные учителя в большинстве своем работают в области: «деятельность-результат», не задаваясь вопросами «зачем?» и «почему?». Следовательно, личностный смысл деятельности педагога отсутствует, а профессиональное самосознание остается на низком уровне развития, деятельность характеризуется адаптивным поведением, при котором доминирует тенденция подчинения внешним обстоятельствам, и учитель пользуется наработанными, стереотипными алгоритмами решения педагогических задач. Другая категория учителей, у которых сложилась система работы, представляют свой труд в целом, способны конструировать предметный материал по своему усмотрению, потому что хорошо осознают образовательные цели, рефлексиируют на каждом этапе образовательной деятельности, принимая неудачу и трудность как стимул к дальнейшему совершенствованию. Предложенная характеристика свойственна категории педагогов, которые встали на путь саморазвития. Что необходимо сделать учителю, чтобы произошли подобные «метаморфозы»? Проблема лежит, на наш взгляд, в потребности личности в саморазвитии. Но потребность в саморазвитии, самореализации невозможны без сформированных волевых качеств: целеустремленности (способности ставить ясную цель, общественно и лично значимую, не размениваться по мелочам и достигать ее); самостоятельности (активности и инициативности в постановке цели, нахождении путей реализации, выполнении принятых решений); решительности (способности быстро и продуманно выбирать цель, определять способ ее достижения); настойчивости (способности долго направлять и контролировать свое поведение в соответствии с поставленной целью); выдержки (способности сдерживать свои психические и физические качества); самообладания (внутренней волевой саморегуляции). Набор указанных качеств соответствует характеристике идеальной личности и может являться критериями развития волевых качеств. Естественно, в реальности доминируют только некоторые из них, которые берут на себя компенсиру-

ющую функцию отсутствующих. Парадокс, но в программах общеобразовательных школ, вузов, педагогических учебных заведений не предусмотрены предметы или разделы, обучающие инициативному волевому действию, кроме специальностей, связанных с менеджментом. В жизни каждый человек часто оказывается в пространстве как внешнего, так и внутреннего конфликта. Чтобы конструктивно выйти из него, человек должен от начала и до конца решать все сам. Процесс осложняется особенностями российского менталитета, традиционной системой воспитания и обучения, в которых самостоятельности, свободе выбора отводится меньшая роль, нежели исполнительской деятельности. Самостоятельно сделанный выбор предполагает несение ответственности. Следовательно, самостоятельно сделать выбор, принять решение, совершить поступок и нести ответственность за него сопрягается с большими внутренними сложностями, колебаниями личности. В процессе перехода желания в категорическое хотение и намерение «буду делать это» происходит напряженная работа сознания по оценке и отбору побуждений. Специалисту, работающему в системе «человек-человек», в большей степени, чем в других системах, важно владеть навыками волевого действия в принятии решений и в преобразующей деятельности. Важно заметить, но особенностью мышления преподавателей (исследование М. М. Кашапова) является: «неумение выделять существенные признаки в решаемой педагогической ситуации; диффузная, абстрактная оценка педагогической ситуации; нечувствительность к противоречиям; преобладание иррациональных социально-педагогических установок в решениях и действиях педагога; несформированность умения принимать оптимальное педагогическое решение» [2, с. 35]. Следовательно, актуальность в использовании программно-целевого подхода в непрерывном образовании педагогов, в частности – обучения приемам установления противоречий, разрешения конфликтов, несомненна. Это позволит обеспечить не только рост профессионализма, но и будет способствовать формированию и развитию новообразований, в нашем случае – волевых качеств и, как следствие, профессионального самосознания.

По мнению А. Н. Леонтьева волевые качества формируются в процессе волевых действий, которые предполагают только целеподчиненные действия или процессы [3]. Следовательно, стимулируя потребность (острое желание) педагога в саморазвитии, важно создавать «целевое пространство», в котором педагог имеет возможность самостоятельно сформулировать для себя цель (образ результата деятельности). Однако четко сформулированной цели недостаточно, чтобы механизм был запущен. Речь идет о волевых действиях, которые должен совершить человек. Но эффективность в проявлении волевых действий будет наблюдаться только в атмосфере свободы выбора как внешней, так и внутренней. С. Л. Рубинштейн в волевом действии выделяет 4 стадии: 1) актуализация побуждения и постановка цели; 2) обсуждение и борьба мотивов; 3) решение о действии; 4) исполнение действий [4]. Свобода выбора в контексте нашего исследования понимается как способность

к выбору и деятельности, основанные на осознании необходимости. Человек свободен в отношении действия при условии, если у него было желание к совершению этого действия. Человек чувствует себя свободным, когда источником его желания является он сам, а не какая-то внешняя причина. Творческая созидательная, преобразующая деятельность возможна только в атмосфере внутренней свободы – важнейшего условия эффективного развития профессионального самосознания педагога. Поэтому, создавая «целевое пространство», важно предоставить педагогу внешнюю и внутреннюю свободу выбора мотива, целевого вектора дальнейшей деятельности.

Осознание цели и желание ее достичь сопровождается в сознании человека сначала борьбой мотивов, затем принятием решения. Это проявляется в глубоком внутреннем конфликте между доводами разума и чувствами, между мотивами личностного характера и общественными интересами, между «хочу» и «надо». Сознательный выбор альтернатив основан на мысленном моделировании ситуаций, на включении в процесс решения интеллектуального потенциала, осознанности иерархии мотивов. Волевое действие не наступает без принятия решения – итога борьбы мотивов, в процессе которого формируется чувство ответственности за свои действия и за последующие шаги по реализации плана. В процессе борьбы мотивов формируется решимость. Она проявляется в разных ситуациях по-разному: 1) как переход от сомнения к уверенности, которое может переживаться пассивно; 2) как подчинение судьбе; 3) как автоматическое движение, при котором результат не важен; 4) как изменение шкалы ценностных мотивов, нравственное перерождение, внутренний перелом, решимость действовать в определенном направлении; 5) как усиление мотива, при котором воля начинает выполнять функцию разума [5].

В процессе целенаправленной обучающей деятельности по развитию волевых качеств и преодолению препятствий важно, чтобы решение принималось осознанно, как в 4 и 5 варианте проявления решимости, исключая 1–3, которые характерны для адаптивного типа поведения педагога. Поэтому на каждом этапе важно организовывать этап рефлексии – осознанного «проговаривания» намерения.

Реализация принятого решения и преодоление трудностей на пути к достижению цели невозможны без волевого усилия – «формы эмоционального стресса, мобилизующего внутренние ресурсы человека и создающего дополнительные мотивы к действию по достижению цели» [5, с. 100]. Волевое усилие (действие), как правило, является той самой преобразующей деятельностью, которая выводит личность за пределы привычности, переводит его из одного состояния в качественно иное. На этом этапе, по нашему мнению, необходима фасилитация образовательного процесса, которая будет способствовать конструктивным вариантам в решении проблем.

Таким образом, признаками волевого акта являются: наличие выбора, принятие решения; наличие препятствия на пути к достижению цели (если действие совершается беспрепятственно, оно не может быть волевым).

Остановимся подробнее. Препятствия бывают внешними и внутренними. А. Н. Леонтьев по праву считает, что преодоление внешнего препятствия для развития и проявления воли человека недостаточно, необходим факт преодоления внутреннего препятствия, т. к. воля – глубоко личностный процесс. Важно рассматривать, считает ученый, внутренние процессы как самопорождающиеся, а механизм действия волевого акта как схему, в которой действие реализует два разных отношения, осуществляет две различные деятельности, подчиняется двум противоположным мотивам. В случае, когда один из положительных мотивов является отрицательно эмоционально окрашенным, а другой – положительно, то возникает ситуация волевого действия [3]. Таким образом, для совершения волевого действия важно, чтобы присутствовало препятствие и супер-мотив – побудительный мотив действовать или не действовать. Интересно, но А. Н. Леонтьев пришел к заключению о действии парадоксальных закономерностей: произвольные действия возникают раньше при идеальном побудителе, чем при реальном; волевые действия возникают скорее при социальном подчинении, чем в подчинении объективным внешним условиям [3]. Это доказывает правильность нашего предположения относительно механизма развития профессионального самосознания: для динамичного развития профессионального самосознания необходимо столкновение, конфликт противоречивых мотивов, взглядов, положений, что будет являться как реальным препятствием, так и реальным побудителем, супер-мотивом одновременно; преодоление препятствия, решение проблемы будет наиболее эффективным, если приобретет еще и социальную значимость для личности.

Стоит заметить, что внутриличностный конфликт, возникший в профессиональном контексте, является важнейшим условием развития профессионального самосознания, если он решается конструктивно. Конструктивность решения обеспечивается потребностью, способностью, готовностью его решать в преобразующей деятельности, что является проявлением сформированных волевых качеств.

Как же устроен механизм волевого поведения и есть ли необходимость и возможность «вмешаться» педагогике в этот процесс? Механизмы волевого поведения исследовали В. А. Иванников, В. Н. Шляпников, А. И. Липкина, А. И. Высотский и др. По предположению В. А. Иванникова, основным механизмом волевого поведения является «создание дополнительного смысла действия» [6, с. 85], т. е. превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с нравственными мотивами и ценностями. Изменение смысла действия, считает исследователь, можно достичь через: «переоценку значимости мотива, при обесценивании предмета потребности; через изменение роли и позиции человека в общности (А. И. Липкина); через предвидение и эмоциональное переживание результатов своих действий (А. И. Высотский); через обращение к символам и ритуалам; с помощью соединения заданного действия с высокими мотивами; представления ситуации с новым мотивом» [7, с. 265]. Таким образом,

только волевой человек с глубокими прочными убеждениями, с целостным мировоззрением, с богатой смысловой сферой способен создавать дополнительное побуждение к действию путем изменения смысла этого действия. В контексте нашего исследования – профессионал, вставший на путь саморазвития и самореализации, способен сам изменять условия профессиональной деятельности, ее смысл, содержание согласно своим профессиональным убеждениям и нести ответственность за результат. Ответственность порождается соответствием модели личности своему действительному поступку. «Актуальная индивидуальность, рожденная желанием, являет собою едва ли не главное условие ответственности и нравственности», – считает А. Н. Леонтьев [3, с. 290]. Поэтому к ответственности не принудишь и не призовешь, важно развивать и гармонизировать желания, исполняя которые личность с удовольствием будет нести за них ответственность. Таким образом, если одним из механизмов волевой регуляции является намеренное изменение смысла деятельности, то другим – развитая сфера личностных потребностей, проявляющая как положительные, так и отрицательные личностные качества. Важно их соединить и направить в позитивное русло. Замечено также, что «специалисты, ориентированные на действие превосходят специалистов с ориентацией на состояние» [8, с. 24], что важно учитывать в разработке методики обучения волевым действиям.

В исследовании Г. В. Иойлевой утверждается, что волевое усилие – ядро любого волевого акта, для его проявления важны субъект-объектные отношения, субъект-субъектные, но более всего – самосубъектные отношения, в которых реализуется целевая функция воли. Через самосубъектные отношения осуществляется рефлексия субъектом своих способов действий, своего состояния, направления активности. При этом важно понимание степени соответствия необходимой форме деятельности [9]. Таким образом, сформированная способность к внутренней рефлексии является важнейшим условием для эффективного развития волевого действия и самосознания личности.

Система непрерывного образования, образовательный процесс, протекающий особенно в инновационном режиме, необходимость в освоении развивающих технологий будут являться условиями формирования волевых способностей в разрешении разного рода конфликтов, являющихся естественным этапом в динамичном развитии профессионального самосознания. Стоит заметить, что эффективность волевых усилий измеряется «зазором» между искомыми целями (результатами) и препятствиями, возникающими на пути их достижения. Итак, стадии волевого действия совпадают со стадиями диалектического процесса познания: «1 стадия – возникновение мотива к действию, осознание его; борьба мотивов, постановка цели и решение; 2 стадия – выбор средств достижения цели, выбор пути реализации цели; 3 стадия – исполнение (реализация цели и плана на практике, оценка полученного результата)» [10, с. 107].

Опираясь на теоретические исследования психологов, социологов, философов, связанных с феноменом воли и волевого действия, мы разработали универсальный интегрированный алгоритм рассмотрения противоречий, принятия волевых решений, побуждающий личность к преобразующей деятельности. За основу разработки был положен «Алгоритм использования простейшей модели диалектической логики» в рассмотрении разного рода противоречий (*пункт 3 у нас*), разработанный В. Г. Масленниковым и А. Г. Теслиным для обучения менеджеров [11]. В нашем алгоритме детально разработаны конкретные шаги, мыслительные операции, которые запускают механизм развития профессионального самосознания.

Алгоритм

самопреодоления и принятия решения в конфликте

1. Изобразите «шкалу противостояния и изменчивости», отражающую конфликт. Объясните свое изображение словами, используя ассоциативные ряды.

2. Осознайте и назовите: предмет разногласий; внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы конфликта.

3. Проведите анализ конфликта на «шкале противостояния и изменчивости», опираясь на принципы диалектической логики (полярности, дополненности, предельности, гармоничности). Укажите границы изменчивости.

3. 1. В пространстве изменчивости найдите области: оптимальных, рискованных и опасных состояний.

3. 2. Обозначьте место конфликта на текущем этапе в размеченном пространстве изменчивости. Это позволит осознать: степень опасности, рискованности или гармоничности текущего состояния процесса; свойства, противоположные наблюдаемому свойству (стоит помнить, что противоположности похожи друг на друга).

3. 3. Определите направление изменчивости процесса в конфликте, сравнив текущее и предшествующее состояние.

3. 4. Определите доминанту в тенденциях изменчивости (помните, что тенденции равнозначны, но может наблюдаться преобладание в ту или иную сторону) [11].

4. Подумайте и назовите не менее семи вариантов решения проблемы – конфликта.

4. 1. Зачеркните все варианты, которые Вам не свойственны.

4. 2. Проанализируйте все «плюсы» и «минусы» оставшихся вариантов.

5. Выберите самые эффективные и оптимальные пути решения проблемы – конфликта в текущих объективных и субъективных условиях. Возможен синтез вариантов.

6. Спрогнозируйте цель-результат решения проблемы-конфликта.

7. Спрогнозируйте препятствия, которые могут встретиться на пути к достижению цели.

8. Выберите оптимальные средства и методы преодоления препятствий.

9. Приступайте к выполнению преобразующей деятельности. Помните, что корректировка выбранного вектора достижения цели возможна.

Предложенный алгоритм определяет последовательность и внутреннее содержание этапа «преодоления» в системе развития профессионального самосознания педагога. Выполнение алгоритма мыследеятельности обеспечивает обучение, тренировку диалектической логики человека, формирует навыки объективного рассмотрения проблем, способствует развитию волевых качеств, активизируя тем самым процесс преодоления трудностей в принятии решений, самоизменения личности. Алгоритм успешно апробирован на практике в образовательном процессе со студентами в вузе и школьными учителями. Эксперимент показал, что реализация алгоритма самопреодоления и принятия решения в конфликте обеспечивает: 1) на уровне педагогической компетентности: осведомленность о закономерностях диалектического процесса познания Картины мира и применение принципов диалектической логики (полярности, дополнительности, предельности, гармоничности) в преобразовании реальной Картины жизни; 2) на уровне коммуникативной компетентности: формирование системы умений и навыков в решении практических межличностных проблем, в поисках оптимальных и эффективных выходов из конфликтов; 3) на уровне развития индивидуально-личностной компетентности: развитие аналитического, критического, творческого мышления, позволяющего выходить за пределы стереотипного бинарного мышления; развитие рефлексивных способностей, волевых качеств (целеустремленности, самостоятельности, активности и инициативности в постановке цели, нахождении путей реализации, выполнении принятых решений; решительности).

Алгоритм позволяет активизировать процесс развития самосознания личности и самоизменений и достигать:

1. В области «бытийного слоя» сознания (по В. П. Зинченко) – «объективизации субъективного и субъективации объективного», то есть гармонизации системы потребностей [12]. Этому способствует выполнение первого задания, в котором важно соединить мысль и эмоции, связанные с конфликтом (графически изобразить конфликт и объяснить его суть с помощью ассоциативных рядов).

2. В области «рефлексивного слоя» – целостного осмысления противоречий, вариативности возможных путей решения любой проблемы, осознания целесообразности действий и потребности в их исполнении. Работа со «шкалой противостояния и изменчивости» позволяет целостно, объективно рассмотреть проблему. Обдумывание множества вариантов (не менее семи) решения конфликта вынуждает отстраниться от него и размышлять о максимально возможных путях выхода, что приучает не замыкаться на полярных вариантах решения проблемы, а искать множество выходов, часто нестандартных, учитывающих интересы двух сторон. Прогностический

анализ выбранных путей позволяет предусмотреть препятствия и их преодоление. Таким образом, осознанное самостоятельное решение становится одновременно и мощным супер-мотивом к его практической проверке и реализации.

3. В области «духовного слоя» сознания – выполнение алгоритмических действий способствует самоидентификации личности, самореализации в принятии решений и преобразующей деятельности, развивает самообладание и ответственность личности за принятое решение.

Таким образом, преодоление внутренних барьеров, максимальные усилия над собой, опосредованно заставляют личность проделывать огромную работу – ломать стереотипы во взглядах, поступках, «выходить за пределы» себя прежнего, подниматься по ступеням своего развития. Следовательно, механизм динамичного развития профессионального самосознания педагога заключен в следующих действиях: осознании противоречий и их принятии – в возникновении потребности разрешать противоречия – в способности выбирать траекторию – в волевой готовности преодолевать трудности – в преобразующей, созидательной деятельности.

Библиографический список

1. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308 с.
2. **Кашанов, М. М.** Обучение принятию педагогического решения в условиях формирующего эксперимента. [Текст] / М. М. Кашпов // Психологические проблемы принятия решения / под ред. проф. А. В. Карпова. – Ярославль, 2001. – 92 с.
3. **Леонтьев, А. Н.** Воля. [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вестник московского университета. Сер.14, Психология. – 1993, № 2, 3 – 14 с.
4. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 513 с.
5. **Батаршев, А. В.** Психология личности и общения. [Текст] / А. В. Батаршев. – М.: Гуманит.изд.центр «Владос», 2003. – 248 с.
6. **Иванников, В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции. [Текст] / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
7. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
8. **Ильин, Е. П.** Психология воли. [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: «Питер», 2000. – 288 с.
9. **Иойлева, Г. В.** Феномен сознания. [Текст] / Г. В. Иойлева. – Москва-Архангельск: «Юпитер», 2003. – 632 с.
10. **Селиванов, В. И.** Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) [Текст] / В. И. Селиванов. – Рязань, 1992. – 575 с.
11. **Масленников, В. Г.** Теория и практика диалектического мышления. [Текст] / В. Г. Масленников, А. Г. Теслинов. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. – 132 с.
12. **Зинченко, В. П.** Сознание как предмет и дело психологии. [Текст] / В. П. Зинченко. – Самара: ПФ ИРИ РАН – СамНЦ РАН-СГПУ, 2007. – 50с.

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 – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, учена степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. 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!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список 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 библиографического списка 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.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
- First name, middle name, last name (completely);
- Scientific degree and post;
- Place of work;
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes “they were facing constant problems of unfavorable community environment” [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir’s Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

8/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова

Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова

Оператор электронной верстки: А. А. Жарков

Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова

Технический секретарь: Н. П. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

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

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 31,6. Уч.-изд. л. 22,18

Пописано в печать: 25.08.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 446.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.

Тел.: (383) 292-12-68